I 3858.

Revista de PEDAGOGIE

ORGAN AL
INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1955

IAN. 1 MART.

EDITURA DE STAT
DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

1880

97

- IUL. 2005

1 IUL. 2014

3858

Revista
de
PEDAGOGIE

ORGAN AL
INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

1

IANUARIE — MARTIE
1955

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ

936.
93
2113.

1964

„REVISTA DE PEDAGOGIE"

APARE TRIMESTRIAL

sub conducerea unui colegiu de redacție

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 5.15.16 și 3.60.83

Educarea dragostei față de muncă — una din sarcinile de seamă ale școlii noastre

Conf. univ. ***MARIA GIURGEA***
și
Asist. univ. ***ANYE COMAN***
Inst. pedagogic, București

În teoria și practica educației comuniste, teza potrivit căreia conștiința oamenilor este determinată de condițiile vieții materiale, duce la concluzia că munca socială și participarea activă a maselor la această muncă nu este numai o foarte importantă condiție a vieții sociale și a dezvoltării economice a societății, ci și un factor hotărîtor în dezvoltarea conștiinței, în educarea și reeducarea oamenilor.

Dacă în orînduirile sociale bazate pe exploatarea omului de către om, munca silită a omului — de frica bîtei sau a foamei — distrugea personalitatea lui, înăbușindu-i avîntul și posibilitățile creatoare, în societatea fără clase antagoniste conștiința că munca se depune în folosul și pentru binele întregii societăți duce la formarea unui om nou, cu o nouă atitudine față de muncă, față de bunuri și față de stat.

În țara noastră apariția noilor relații de producție, ca urmare a victoriilor revoluționare ale clasei muncitoare în alianță cu țărănimea muncitoare, sub conducerea Partidului Muncitoresc Romîn, a constituit premiza hotărîtoare pentru reeducarea și educarea maselor în spiritul unei atitudini socialiste față de muncă.

Dintr-o povară și un blestem, cum era în trecut, munca a devenit astăzi, în țara noastră, o datorie de onoare, o chestiune de cinste și eroism. Dovada grăitoare a modificărilor produse în conștiința poporului nostru muncitor o constituie minunatele succese obținute de oamenii muncii din fabrici și uzine, de pe ogoare și din instituții și care într-un deceniu au făcut să înflorească patria noastră. Numărul mare de fruntași în producție, avîntul întrecerii socialiste care cuprinde mase tot mai largi de oameni ai muncii, lupta pentru economii, pentru raționalizări, pentru inovații și invenții arată minunatele trăsături ale omului nou care crește astăzi în patria noastră. Energia creatoare, a maselor asuprite de veacuri, apare și se manifestă în toată plinătatea ei.

În avîntul revoluționar de transformare, nu numai a condițiilor de viață dar și a omului, școala are o sarcină de mare răspundere. Ea este instituția de bază în educarea tinerei noastre generații în spiritul comunismului. Printre obiectivele ei principale se include și educarea copiilor și a tineretului în spiritul unei atitudini noi, comuniste, față de muncă.

Folosind munca drept mijloc şi condiţie a educării personalităţii multilaterale a copilului, şcoala noastră urmăreşte realizarea scopului suprem al educaţiei comuniste — formarea cetăţeanului activ şi conştient al societăţii noi.

Azi, în şcoala noastră, problema educaţiei prin muncă şi pentru muncă, poate fi rezolvată cu succes, aplicîndu-se în mod creator experienţa şcolii sovietice, experienţă din care şcoala noastră învaţă necontenit.

Explicarea ştiinţifică a rolului şi importanţei educative a muncii au dat-o, pentru prima dată, clasicii marxism-leninismului.

Munca — spune Fr. Engels — este „prima condiţie de bază a întregii vieţi omeneşti şi anume în aşa grad, încît într-un anumit sens putem spune că omul însuşi este creaţia muncii"[1]. Urmărind rolul muncii în formarea omului, Fr. Engels arată că munca şi vorbirea articulată apărută pe baza muncii au fost stimulentele principale, sub influenţa cărora creierul maimuţei s-a transformat într-un creier omenesc. Trăsătura caracteristică a societăţii omeneşti, care o deosebeşte de ceata de maimuţe, este tocmai munca.

În procesul muncii, prin activitatea conştientă îndreptată spre un scop precis, omul nu schimbă numai substanţele naturii înconjurătoare, nu perfecţionează numai uneltele sale de muncă, nu transformă numai lumea exterioară, ci transformă şi propria sa natură. În procesul muncii se dezvoltă înclinaţiile, aptitudinile, posibilităţile latente în om; se formează voinţa sa, caracterul, se dobîndesc, se adîncesc şi se verifică cunoştinţele şi concepţia sa despre viaţă.

Exprimarea acestei idei este dată cu tot atîta claritate de K. Marx. „Munca — spune el — este în primul rînd un proces între om şi natură, proces în care omul efectuează, reglementează şi controlează prin acţiunea sa proprie schimbul de materii dintre el şi natură. El însuşi întîmpină materia naturii ca o forţă naturală. Forţele naturale care aparţin trupului său, braţele şi picioarele, capul şi mîna, el le pune în mişcare pentru a-şi însuşi materia naturală într-o formă utilă propriei sale vieţi. Acţionînd prin această mişcare asupra naturii exterioare şi modificînd-o pe aceasta, el modifică în acelaşi timp propria sa natură. El dezvoltă posibilităţile ascunse în ea şi supune controlului său propriu jocul forţelor ei"[2].

Marx şi Engels arată că în cercetarea problemei rolului muncii în educaţie trebuie să se ţină seama de deosebirea formelor de muncă constituite istoriceşte şi de caracterul muncii, condiţionat de relaţiile de producţie care se oglindesc în conştiinţa oamenilor şi provoacă atitudinea corespunzătoare a oamenilor faţă de muncă.

În orînduirile sociale cu clase antagoniste, bazate pe proprietatea privată asupra mijloacelor de producţie şi exploatarea omului de către om, pe relaţii de dominare şi de subordonare, munca fiind forţată ucide în muncitor aptitudinile şi talentul creator.

În condiţiile societăţii socialiste, eliberată de orice exploatare şi bazată pe relaţii de colaborare şi ajutor reciproc, munca se desfăşoară în interesul dezvoltării întregii societăţi şi a fiecărui cetăţean în parte. Proprietatea socială asupra mijloacelor de producţie determină relaţii sociale care duc la îmbinarea justă a intereselor individuale cu cele ale colectivităţii.

Încă din primii ani de instaurare a Puterii Sovietice, V. I. Lenin spunea: „Vom munci pentru a stîrpi regula blestemată: „fiecare pentru

[1] *Fr. Engels:* „Rolul muncii în procesul transformării maimuţei în om", ed. II, 1950, pag. 5.

[2] *K. Marx*: „Capitalul", Ed. P.M.R. 1948, ed. II, vol. I, pag. 185.

el, numai dumnezeu pentru toţi" ; pentru a stîrpi deprinderea de a considera ca normală numai munca retribuită după o anumită normă. Vom munci pentru a înrădăcina în conştiinţa maselor, în deprinderile lor, în traiul lor de zi cu zi regula : „toţi pentru unul şi unul pentru toţi", regula : „fiecare după capacităţile sale, fiecăruia după nevoile sale" ; pentru a introduce treptat, dar ferm disciplina comunistă şi munca comunistă" [1].

Principiul repartiţiei „de la fiecare după capacităţile sale, fiecăruia după munca sa", asigură creşterea productivităţii muncii sociale, creează cointeresarea materială a oamenilor muncii la rezultatele muncii lor şi îi stimulează să-şi ridice calificarea, pentru ca munca lor să fie cît mai productivă. Numai cu condiţia participării personale şi entuziaste la procesul de muncă se poate vorbi despre caracterul educativ al muncii.

I. V. Stalin îmbogăţeşte teoria asupra rolului muncii în dezvoltarea omului. El arată că în orînduirile care precedă orînduirea socialistă există o adîncă contradicţie între munca fizică şi cea intelectuală.

În socialism unde domneşte legea fundamentală : asigurarea satisfacerii maxime a nevoilor materiale şi culturale mereu crescînde ale întregii societăţi prin creşterea şi perfecţionarea neîntreruptă a producţiei socialiste pe baza tehnicii celei mai înalte, au fost lichidate contradicţiile dintre munca intelectuală şi cea fizică. În societatea eliberată de exploatare se urmăreşte — în procesul muncii — ridicarea continuă a nivelului cultural şi tehnic al muncitorilor la nivelul personalului cu înaltă calificare, asigurîndu-se prin aceasta dezvoltarea atît a posibilităţilor fizice cît şi a celor intelectuale, atît a calităţilor morale cît şi politehnice. În condiţiile socialismului se asigură deci dezvoltarea multilaterală a personalităţii omului.

Confirmarea ştiinţifică a tezelor clasicilor marxism-leninismului despre rolul muncii în transformarea şi educarea omului este dată de cercetările marelui fiziolog I. P. Pavlov, cercetări continuate de A. G. Ivanov-Smolenski. De la teza fundamentală a lui Fr. Engels, care arată că munca şi apoi vorbirea articulată împreună cu munca au fost cele mai importante stimulente sub influenţa cărora creierul maimuţei s-a transformat într-un creier omenesc, a plecat I. P. Pavlov în explicarea formării celui de-al doilea sistem de semnalizare, caracteristic numai omului.

I. P. Pavlov arată că în lumea animală în curs de dezvoltare, în faza om, s-a produs un adaus extraordinar la mecanismele activităţii nervoase, au apărut, s-au dezvoltat şi s-au perfecţionat extrem de mult semnalele de gradul doi, sub forma cuvintelor auzite şi văzute.

Învăţătura lui I. P. Pavlov a dat o bază materialist-fiziologică şi problemei rolului muncii fizice în dezvoltarea multilaterală a omului despre care au vorbit clasicii marxism-leninismului.

Munca este condiţia necesară a dezvoltării normale a organismului omului : intensifică activitatea muşchilor, reglementează funcţiunea organelor şi sistemelor, în deosebi a sistemului nervos.

Munca organizată contribuie la specializarea tuturor analizatorilor : tactil, motrice, vizual, acestea prin intermediul cărora reflectăm realitatea obiectivă, fapt ce implică dezvoltarea şi sistematizarea legăturilor temporare de pe scoarţa cerebrală. În felul acesta munca este un factor important pentru dezvoltarea intelectuală a individului.

În procesul muncii coordonate, unde se îmbină consecvent activitatea comună a mîinii, a organelor vorbirii şi a creierului, se întăreşte unitatea dintre primul şi cel de-al doilea sistem de semnalizare. Aceasta ajută

[1] *V. I. Lenin :* „Marea iniţiativă", Ed. pt. lit. pol., ed. a II-a, 1953, pag. 36—37.

omului să se orienteze adînc şi multilateral în lumea înconjurătoare atît direct cît şi prin intermediul ştiinţei şi cu aceasta s-o transforme în folosul societăţii şi al său.

Rezoluţia şedinţei plenare a C. C. al P.M.R. asupra activităţii partidului în rîndurile tineretului arată că: „printr-o intensă muncă de educaţie cetăţenească, trebuie dezvoltată o nouă atitudine a tineretului faţă de muncă, faţă de bunul obştesc, faţă de colectivul în mijlocul căruia munceşte, faţă de organele de stat ale Republicii Populare Romîne, pe care tineretul muncitor trebuie să le sprijine cu toată puterea" [1].

Pornind de la faptul că munca în societatea socialistă este o chestiune de cinste, onoare şi eroism, adică una din cele mai înalte însuşiri ale omului, munca trebuie considerată ca unul din scopurile educaţiei tinerei generaţii. Şcoala noastră trebuie să educe membri activi ai societăţii socialiste; ori, asemenea membri nu pot fi decît oamenii muncii, oameni care văd scopul vieţii lor în munca pentru binele poporului, pentru binele patriei.

Realizarea acestui scop se poate face numai în procesul muncii. Marele pedagog sovietic A. S. Makarenko, vorbind despre importanţa muncii sociale, spune că „în educaţie munca trebuie să fie unul din elementele de bază"[2] şi mai departe marele pedagog sovietic arată că valoarea copilului ca cetăţean al societăţii bazate pe muncă, va depinde exclusiv de măsura în care va fi capabil să participe la munca socială şi de pregătirea sa pentru această muncă. Munca intelectuală sau fizică din şcoală creează condiţii şi acţionează direct, atît asupra educării concepţiei comuniste despre muncă, cît şi asupra formării deprinderilor de muncă sistematică şi perseverentă.

Prin organizarea activităţii elevilor, în care se urmăreşte cu eforturi comune realizarea unui scop, li se asigură o dezvoltare fizică, normală şi sănătoasă, împletită armonios cu dezvoltarea intelectuală. Munca înobilează sentimentele morale ale elevilor. Numai într-o muncă colectivă se educă spiritul de tovărăşie şi prietenie, se încheagă spiritul de ajutor reciproc, se formează trăsăturile omului societăţii socialiste. Tot în munca colectivă, odată cu formarea dragostei pentru muncă se educă patriotismul socialist şi internaţionalismul proletar. În procesul muncii se educă voinţa şi caracterul elevilor; muncind ei trebuie să învingă obstacolele şi să manifeste iniţiativă, îndrăzneală, răbdare, dîrzenie în atingerea scopului propus. Munca conştientă, creatoare — fizică şi intelectuală — dă satisfacţie personală pentru rezultatele obţinute, dă un sentiment de bucurie; eforturile depuse şi încordarea energiei pentru atingerea unui scop dau satisfacţie elevilor.

Şcoala noastră, prin orientarea ei cu totul nouă, oferă numeroase posibilităţi de educare la elevi a atitudinii comuniste faţă de muncă. Aceasta se poate realiza numai printr-o justă organizare şi desfăşurare a activităţii din clasă şi dinafară de clasă şi şcoală. În cadrul lecţiei care reprezintă forma de bază a muncii didactice, se dezvoltă la elevi dragostea pentru muncă, pentru învăţătură, li se formează deprinderea de a lucra sistematic, de a fi ordonaţi în muncă. Prin lecţie se pun bazele concepţiei juste despre muncă la elevi.

Diferitele obiecte pe care le studiază elevii, cunoştinţele pe care şi le însuşesc îi fac să înţeleagă, în mod just, rolul şi importanţa socială a muncii, să respecte oamenii muncii şi bunurile create de ei, să dispreţuiască lenevia şi să lupte împotriva ei.

---

[1] „Rezoluţii şi Hotărîri ale C. C. al P. M. R." Editura pentru literatură politică, ed. a II-a, vol. I, pag. 81.

[2] *A. S. Makarenko*: Opere, vol I., pag. 313.

Începînd din şcoala elementară, an de an se lărgeşte volumul de repretntări, cunoştinţe şi deprinderi ale elevilor în legătură cu munca, cu atitudinea socialistă faţă de muncă. Din primele clase, elevii află o serie de lucruri despre diferite profesii, despre felul nou în care lucrează muncitorii în fabrici, ţăranii pe ogoare, despre fruntaşii în muncă, despre eroii muncii socialiste, despre meritele acestora şi preţuirea de care se bucură. Ei îşi dau seama din ce în ce mai mult de faptul că în ţara noastră munca este o datorie de onoare a fiecărui cetăţean.

În clasele următoare, studiul diferitelor obiecte îmbogăţeşte cunoştinţele elevilor despre muncă, despre ştiinţă şi rolul ei în progresul omenirii. Studiind fizica, chimia — de exemplu — cunoscînd diferitele metode de aplicare în practică a teoriei dezvoltării economiei pe baza descoperirilor ştiinţifice, elevii îşi dau seama şi mai mult de ceea ce înseamnă munca productivă. Înarmîndu-i cu cunoştinţe, şcoala noastră le face, de asemenea, cunoscute viaţa şi activitatea oamenilor de ştiinţă şi cultură, care au dat exemple strălucite de muncă perseverentă şi neobosită. În viaţa şi opera unor savanţi ca: Lomonosov, Timireazev, Pavlov, Miciurin, V. Babeş, Gh. Marinescu şi a altora, a unor scriitori ca: Puşkin, Tolstoi, Gorki, Eminescu, Creangă, Caragiale, elevul găseşte o imagine vie despre ceea ce înseamnă muncă creatoare, despre ceea ce înseamnă disciplină, voinţa şi gîndirea creatoare a omului.

Geografia oferă, de asemenea, posibilităţi bogate pentru lărgirea orizontului elevilor în ceea ce priveşte cunoaşterea unor probleme de bază cu privire la organizarea muncii. Ei capătă o serie de noţiuni generale despre industria în ansamblul ei şi repartizarea raţională a întreprinderilor pe teritoriul ţării, despre legăturile existente între diferite ramuri de producţie şi necesitatea dezvoltării proporţionale a acestor ramuri, despre planificare etc.

Studiind Constituţia ţării noastre, elevii pot cunoaşte o serie de probleme importante ca de exemplu: formele proprietăţii socialiste asupra mijloacelor de producţie, dreptul la muncă şi odihnă al cetăţenilor din patria noastră, atitudinea socialistă faţă de muncă şi proprietatea obştească, dîndu-şi astfel seama de superioritatea sistemului nostru economic şi politic.

Iată deci că însuşi conţinutul învăţămîntului nostru, cunoştinţele pe care elevii le capătă azi în şcoală pot şi trebuie să ducă la formarea unei concepţii juste despre muncă. La aceasta contribuie, în foarte mare măsură, metodele folosite în cadrul activităţii instructiv-educative.

Pentru ca elevii să înţeleagă rolul şi importanţa muncii, nu este suficient numai să li se dea diferite cunoştinţe teoretice despre muncă, despre diferitele ei aspecte. Este necesar ca elevii să-şi dea seama de legătura teoriei cu practica, să cunoască în mod concret felul în care se desfăşoară activitatea omului în diferitele domenii, rezultatele muncii sale.

Acest lucru se realizează prin ilustrarea principiilor teoretice generale cu exemple concrete, organizarea de experienţe în laborator, excursii şi vizite în producţie, diferite lucrări practice etc. Un rol deosebit de important îl au în acest sens excursiile. Iată de pildă, în legătură cu bucata „Plante minune" (clasa a II-a), pentru a-i face pe elevi să-şi dea seama de ceea ce poate realiza munca susţinută a omului, mai multe şcoli din oraşul Cluj au vizitat grădina Palocsay. Totalizîndu-se apoi în clasă observaţiile făcute cu ocazia acestei vizite, folosindu-se şi diferite plante realizate prin încrucişări miciuriniste, elevii şi-au lărgit cunoştinţele ştiinţifice şi au putut să înţeleagă mai uşor diferitele transformări din natură, realizate prin munca omului. Elevilor li s-a arătat concret că în natură nu există minuni, că

priveliştea din grădina vizitată, care a desfătat ochii lor, nu este un dar al naturii, ci un bun smuls naturii prin activitatea creatoare a omului.

Asemenea lecţii cu caracter intuitiv, pe lîngă că dau elevilor cunoştinţe ştiinţifice, le îmbogăţesc vocabularul cu termeni ştiinţifici, realizează legătura dintre teorie şi practică, contribuie la dezvoltarea dragostei elevilor pentru munca poporului muncitor, la dezvoltarea dorinţei de a contribui prin munca lor la înflorirea patriei.

Vizitele pe care le fac elevii în fabrici, uzine, în G.A.C., G.A.S., S.M.T., îi fac să cunoască în practică o serie de probleme, ale producţiei industriale şi agricole, pe care ei şi le-au însuşit în mod teoretic, să vină în contact cu tehnica înaintată care s-a introdus în unităţile noastre socialiste, să vadă efortul pe care-l depun oamenii muncii şi realizările lor.

Iată de pildă, pentru o mai temeinică însuşire a lecţiilor de fizică, elevii Şcolii de 4 ani nr. 1 din Caransebeş au vizitat—sub conducerea profesorului — atelierul „Bauman", unde au fost puşi să observe strungurile electrice şi modul de funcţionare a presei hidraulice. Pentru a cunoaşte funcţionarea maşinilor termice, elevii clasei a IX-a de la şcoala medie, tot din Caransebeş, au fost duşi să viziteze depoul gării.

Aceste vizite pe care le fac elevii în diferite locuri de producţie îi fac să vadă, în mod direct, activitatea susţinută a muncitorilor, tehnicienilor, agricultorilor, grija deosebită pe care o depun aceştia pentru sporirea producţiei, felul în care se concretizează rezultatele muncii lor.

Activitatea multora dintre cadrele noastre didactice arată preocuparea lor crescîndă pentru realizarea unui învăţămînt ştiinţific, legat de viaţă, de practică, preocuparea pentru dezvoltarea interesului elevilor pentru muncă. Această acţiune, dusă pentru formarea concepţiei juste despre muncă, nu poate fi însă ruptă de munca desfăşurată pentru formarea priceperii şi a obişnuinţei de a munci sistematic, de a depune eforturi.

Forma principală de muncă a elevului este învăţătura. Ea cere din partea elevilor sîrguinţă, disciplină, perseverenţă în învingerea greutăţilor. De aceea învăţătura trebuie să fie mijlocul principal de educare a calităţilor necesare în muncă ale elevilor.

Bazele deprinderilor de muncă intelectuală se formează, la elevi, în primul rînd în procesul de învăţămînt.

Încă din clasele mici, din şcoala elementară, elevii trebuie deprinşi să gîndească intens asupra materialului, să seziseze diferite legături între obiecte şi fenomene, să descopere noi însuşiri, noi raporturi. Mulţi învăţători se preocupă de activizarea gîndirii elevilor, de dezvoltarea interesului lor. Metodele folosite de aceştia în cadrul lecţiei, îi pun mereu pe elevi în situaţia de a gîndi, de a face anumite comparaţii, de a lega ceea ce învaţă în prezent de ceea ce şi-au însuşit în lecţiile anterioare. Învăţătorii fac mereu apel la experienţa personală a elevilor, îndrumîndu-i în felul acesta să lege cunoştinţele de viaţă, să le aplice în practică.

Ei se preocupă de a asigura participarea activă, în timpul lecţiei, a clasei întregi şi nu numai a cîtorva elevi.

La matematici, de exemplu, multe cadre didactice îndeamnă pe elevi, după ce au înţeles metoda de rezolvare a problemelor de tipul respectiv, să găsească şi alt mod de rezolvare al acesteia, cerîndu-le apoi să aprecieze care metodă este mai indicată şi de ce; unele cadre didactice obişnuiesc să ceară elevilor să facă verificarea rezolvării prin inversarea operaţiilor, sau prin înlocuirea unei date cunoscute cu una necunoscută. Printr-o astfel de muncă, bine organizată, elevii îşi însuşesc mai profund raportul dintre diferite mărimi date, înţeleg uşor metoda de rezolvare, li se dezvoltă gîndirea,

li se formează deprinderea de a calcula corect, conştient şi rapid. Desigur că în astfel de condiţii se dezvoltă interesul pentru obiectul studiat, dragostea pentru învăţătură.

Un rol important în trezirea interesului elevilor îl are folosirea experienţelor în cadrul lecţiei. Pregătind experienţa, profesorul trebuie să chibzuiască adînc asupra ordinei şi succesiunii acţiunilor, precum şi asupra tuturor indicaţiilor pe care le va da pentru a stimula elevii la o observare atentă.

Pentru buna desfăşurare a experienţei, profesorul trebuie să pregătească dinainte tot ce este necesar. Un exemplu pozitiv în acest sens ni-l oferă profesoara de fizică de la Şcoala medie nr. 1 din Năsăud. Astfel pentru lecţia „Distilarea uscată a cărbunilor de pămînt" profesoara s-a îngrijit, cu cîteva zile înainte, de pregătirea materialelor necesare experienţei. S-au ales cărbunii fărîmiţaţi şi s-au uscat; s-au procurat cele necesare pentru distilare. Într-o după amiază, cu o zi înainte de lecţie, s-a pregătit lucrarea în laborator cu grupa de elevi de serviciu din clasă, s-a montat aparatul explicîndu-se elevilor felul cum trebuie să lucreze şi rostul fiecărei părţi din aparat.

În ziua respectivă, la lecţie, s-a adus aparatul şi s-a explicat elevilor, în mod amănunţit, fiecare parte a lui şi rostul fiecărei părţi. În timp ce lampa încălzea huila, li s-a cerut elevilor să deseneze aparatul în caiete; la tablă, pe o schemă, profesoara le-a explicat modul cum se face distilarea cărbunilor în industrie, ce produse se obţin şi însemnătatea lor. S-a atras atenţia elevilor să observe ce se întîmplă în balon, în camera de condensare şi sticlele spălătoare; apoi, la sfîrşitul orei s-au identificat gudroanele prin miros, apele amoniacale prin turnesol şi fenoftaleină, iar gazele rezultate au fost captate.

Antrenarea elevilor în pregătirea experienţei îi deprinde cu mînuirea diferitelor aparate, le dezvoltă spiritul de organizare, de disciplină, le dezvoltă simţul de răspundere pentru sarcina încredinţată.

În educarea sistematică a dragostei elevilor pentru muncă, un loc important îl are dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă. Acest fapt are importanţă nu numai pentru anii de şcoală ai elevilor, ci pentru întreaga lor viaţă. Bazele deprinderilor de muncă independentă trebuie puse în primul rînd la lecţii. Desigur că formele de muncă independentă, care se pot folosi în cadrul lecţiilor, depind atît de specificul obiectului, cît şi de gradul de independenţă al elevilor în rezolvarea diferitelor sarcini, de nivelul lor general de cunoştinţe.

La consfătuirile raionale din ianuarie 1955, în şedinţa profesorilor de fizică şi chimie din oraşul Deva, a fost scoasă la iveală, ca o experienţă pozitivă, activitatea mai multor cadre didactice pe linia formării la elevi a deprinderii de a efectua, în mod independent, diferite lucrări de laborator. Elevii sînt deprinşi treptat să facă diferite experienţe, începînd cu cele mai simple, să folosească diferite aparate, sub directa îndrumare a profesorului. Pe măsura dezvoltării deprinderii de a mînui aparatele, de a efectua diferite lucrări, creşte şi gradul lor de independenţă în muncă.

În formarea deprinderilor de muncă ale elevilor, un loc important îl au temele care se dau pentru a fi efectuate acasă.

Temele pentru acasă, just organizate, îi obişnuiesc pe elevi să depună eforturi în mod sistematic, le dezvoltă priceperea de a-şi organiza în mod raţional munca. Temele pentru acasă trebuie să constituie o preocupare deosebită a cadrelor noastre didactice. Această preocupare este necesar să se reflecte în primul rînd în justa lor dozare în ceea ce priveşte conţi-

nutul. Orientarea justă a profesorilor în alegerea temelor pentru acasă este determinată în primul rînd de cunoaşterea elevilor, a nivelului lor de cunoştinţe, a gradului de independenţă în muncă. Îndrumările date elevilor privind temele pentru acasă trebuie să le lămurească scopul muncii pe care o vor desfăşura : pentru ce este dată tema? Ce vor învăţa din efectuarea ei? Înţelegerea clară a scopului temei îl va încuraja pe elev, va spori interesul său pentru munca ce urmează să o efectueze.

Elevii trebuie de asemenea ajutaţi să-şi organizeze în mod just activitatea acasă pentru efectuarea temelor.

Mulţi diriginţi desfăşoară, în acest sens, o muncă susţinută cu elevii. Ei organizează ore educative speciale, în care discută cu elevii despre felul în care ei pot să-şi planifice timpul în mod raţional, modul de efectuare a temelor pentru acasă şi cum trebuie să îmbine studiul diferitelor obiecte. Desigur că acest lucru nu este suficient ; profesorii diriginţi trebuie să observe personal munca de acasă a elevilor, să cunoască dificultăţile întîmpinate în respectarea programului zilnic, pentru a lua, împreună cu cadrele didactice şi părinţii, măsurile corespunzătoare.

De o foarte mare importanţă pentru educarea dragostei de muncă, a sîrguinţei şi a deprinderilor de muncă, este controlul sistematic şi aprecierea rezultatelor muncii independente a elevilor. Trebuie să luptăm în felul acesta pentru formarea la elevi a deprinderii de a munci zilnic, sistematic, fără perioade de încetinire a ritmului şi apoi de accelerarea lui.

Deprinderea elevilor cu munca independentă, cu îndeplinirea riguroasă a îndatoririlor şcolare este una din principalele condiţii de educare a atitudinii comuniste faţă de muncă. Desigur că educarea sîrguinţei la învăţătură, a dragostei pentru studiu, formarea deprinderii de muncă intelectuală este o problemă de bază a şcolii noastre. Dar acest fapt nu epuizează conţinutul bogat al educaţiei prin muncă a tinerei generaţii.

Necesitatea dezvoltării multilaterale a elevilor noştri ridică problema împletirii muncii intelectuale cu munca fizică în aşa fel, încît aceştia să pună pe acelaşi plan munca fizică şi cea intelectuală şi să se străduiască să fie utili patriei şi poporului în orice domeniu de activitate.

Există numeroase posibilităţi de a deprinde elevii cu munca fizică, de a le forma deprinderi practice de muncă. În limita forţelor lor şi în concordanţă cu sarcinile instructiv-educative ale şcolii, elevii noştri participă la diferite forme de muncă fizică în şcoală, în organizaţia de tineret, în familie, în cadrul diferitelor activităţi obşteşti.

O atenţie din ce în ce mai mare se acordă, în şcolile noastre, traducerii în viaţă a sarcinilor care rezultă din Proiectul de Directive al Congresului al II-lea al P.M.R. cu privire la dezvoltarea agriculturii în următorii 2—3 ani. Activitatea desfăşurată de elevi pe loturile şcolare, sub îndrumarea profesorilor, duce la dezvoltarea dragostei pentru munca agricolă, la formarea deprinderilor de muncă agricolă. Se remarcă în acest sens o preocupare crescîndă a cadrelor didactice pentru antrenarea elevilor în astfel de activităţi. Elevii sînt familiarizaţi cu diferite lucrări agricole, cu folosirea diferitelor unelte ; ei sînt învăţaţi să-şi organizeze munca în modul cel mai just, să folosească diferite metode agrotehnice, să urmărească cu atenţie rezultatele muncii lor.

Lucrările practice pe care le efectuează pe lotul şcolar îi fac de asemenea să-şi dea seama de importanţa practică a cunoştinţelor lor teoretice, de necesitatea stăpînirii lor. La Şcoala de 7 ani din Zăgujeni, raionul Caransebeş, s-a dat o atenţie deosebită muncii pe lotul experimental nu numai în timpul anului şcolar, ci şi în vacanţa de vară. Elevii au notat

în caiete observații prețioase cu privire la lucrările executate și au comparat rezultatele obținute la fiecare cultură. Folosind metode avansate, îngrășăminte, sfatul inginerului agronom de la Gospodăria agricolă de stat, elevii au reușit să obțină recolte frumoase de produse agricole. De asemenea elevii au făcut mai multe excursii apreciind lucrările agricole executate în gospodăriile agricole colective din comuna Jupa și pe ogoarele Gospodăriei „Oțelul Roșu" ; au văzut cum se desfășoară munca și care este rezultatul obținut. Au urmărit, de asemenea, calitatea muncii făcute cu mijloacele mecanizate ale S.M.T. Zăgujeni. În urma acestor vizite și observații, elevii și-au însușit mai bine lecțiile despre asolament, fertilitatea solului, legume, plante medicinale ; li s-a dezvoltat dragostea pentru munca agricolă, dorința de a contribui și ei la obținerea unui belșug de produse agricole în patria noastră.

Cu multă dragoste și pricepere au lucrat și elevii de la Școala pedagogică din orașul Deva. Ei au făcut, pe lotul experimental, lucrările de toamnă ale terenului și au efectuat semănăturile de toamnă, iar pentru cele de primăvară au pregătit din timp terenul cu îngrășăminte naturale și artificiale.

Rezultate frumoase au obținut și elevele Școlii pedagogice de fete din Carei — regiunea Baia-Mare. În munca pe lotul școlar ele au folosit diferite metode agrotehnice ca de exemplu : cultivarea legumelor în ghivece nutritive, iarovizarea grîului de toamnă, obținerea semințelor hibride de porumb, plantarea cartofilor în timpul verii. În cadrul unor conferințe organizate în comunele din apropierea orașului, elevele au popularizat printre țărani metodele întrebuințate, arătînd totodată rezultatele obținute.

La Școala pedagogică de fete din orașul Ploești elevele au lucrat cu multă însuflețire pe ogorul gospodăriei anexe, obținînd legume timpurii care, fiind valorificate prin cooperative, au adus gospodăriei importante venituri. De asemenea, prin tăierile de rod făcute în livada școlii au obținut fructe mari și frumoase. Rezultatele obținute au făcut pe viitoarele învățătoare să îndrăgească muncile agricole și să se gîndească la felul în care ar putea să ajute cel mai bine la ridicarea producției agricole în satele unde vor fi repartizate la absolvirea școlii.

Munca desfășurată în cercurile tinerilor naturaliști contribuie de asemenea la dezvoltarea dragostei pentru muncă, la formarea deprinderilor de muncă agricolă.

Deosebită importanță în educarea elevilor în spiritul dragostei de muncă o au activitățile diferitelor cercuri pe obiecte. Multe din școlile noastre, înțelegînd importanța acestor cercuri, le acordă atenția cuvenită. Așa, spre exemplu, la Școala medie mixtă din Caransebeș cercul de fizică duce o activitate organizată, în care ședințele de referate alternează cu lucrările de laborator. În cadrul cercului elevii au confecționat : aparate de radiorecepție cu galenă, un aparat de proiecție, pendule electrice, balanțe etc. Lucrările practice sînt urmate întotdeauna de referate în care se prezintă metoda de lucru și rezultatele obținute. Văzînd rezultatele propriei lor munci, elevii au căpătat încredere în munca lor creatoare și lucrează cu entuziasm pentru realizări din ce în ce mai mari.

Organizarea unor astfel de cercuri, în special la obiectele în care cunoștințele teoretice se îmbină cu diferite lucrări practice de laborator, cu excursii unde elevii cunosc succesele industriei și ale perfecționării tehnicii noastre, constituie un mijloc important pentru lărgirea la elevi a bagajului de cunoștințe, pentru formarea deprinderilor practice de muncă.

În cercurile de mîini îndemînatice elevii, sub conducerea profesorilor de specialitate, confecționează diferite obiecte din lemn, fier etc., aparate pentru fizică, corpuri geometrice, diferite piese ce se pot utiliza ca material didactic. Acestea se efectuează în funcție de posibilitățile elevilor, de nivelul lor de cunoștințe. În cadrul acestor cercuri elevii au posibilitatea de a aplica în practică cunoștințele teoretice; în același timp adîncindu-le în procesul muncii de confecționare a diferitelor piese și aparate, ei capătă o serie de cunoștințe elementare de tehnologia lemnului, a fierului, își formează deprinderea de a mînui unelte și îndrăgesc munca fizică.

În condițiile dezvoltării continue a industriei și a agriculturii noastre, cînd se simte din ce în ce mai mult nevoia de cadre medii cu un nivel ridicat, capabile să folosească întreaga capacitate de producție a tehnicii noi, să sporească necontenit productivitatea muncii, școala noastră trebuie să lărgească cadrul pregătirii practice a elevilor. Trebuie lărgit cadrul activităților pe care le desfășoară elevii pe lotul școlar (prin atribuirea de loturi experimentale tuturor școlilor, prin stabilirea unui număr mai mare de ore pentru efectuarea lucrărilor practice, prin organizarea pe aceste terenuri a variate experiențe), al lucrărilor practice efectuate în laborator; trebuie practicată mai mult și mai sistematic confecționarea de material didactic cu propriile forțe ale elevilor. Trebuie să se creeze elevilor posibilitatea de a căpăta o serie de deprinderi practice încă din primele clase, prin introducerea lucrului manual în școala elementară; este de asemenea necesar să se pună cu multă stăruință problema organizării de ateliere în școală, a introducerii de ore anumite în planul de învățămînt pentru efectuarea lucrărilor de atelier de către elevii claselor V-X.

Educarea dragostei pentru munca fizică la elevii noștri trebuie să constituie o preocupare a cadrelor didactice, a organizațiilor de copii și tineret, a familiei. Această problemă trebuie privită în perspectiva ei, în importanța pe care o are și în ceea ce privește orientarea de viitor a activității elevilor. Se observă, mai ales la elevii școlii de cultură generală tendința de a se îndrepta numai spre profesii intelectuale, fiind mai puțin atrași de diferitele sectoare ale activității productive și aceasta pentru că ei nu sînt îndrumați și spre astfel de profesii.

În condițiile actuale, cînd se înregistrează un avînt continuu al dezvoltării economiei naționale, cînd în toate ramurile industriei și agriculturii se introduce tehnica înaintată, crește necesitatea de a avea cadre medii cu o înaltă calificare, cu un nivel cultural ridicat. Această sporire a exigenței față de pregătirea muncitorilor și maiștrilor se reflectă concret în Hotărîrea partidului și guvernului cu privire la organizarea școlilor profesionale de ucenici, a școlilor tehnice și a școlilor tehnice de maiștri. Hotărîrea deschide noi perspective unui număr însemnat de absolvenți ai școlilor de 7 ani și medii de a-și alege profesii direct productive, în care să-și valorifice cunoștințele căpătate în școală și să-și găsească un cîmp larg de aplicare a cunoștințelor lor, o aplicare cît mai creatoare, care să aibă drept consecință creșterea productivității muncii.

Pe de altă parte, dat fiind numărul limitat al locurilor în instituțiile de învățămînt superior, unde trebuie să intre de altfel elementele cele mai pregătite, număr determinat de stadiul de dezvoltare al țării noastre, de nevoile economiei naționale, este necesar ca tinerii absolvenți ai școlii medii să fie îndrumați în sfera muncii direct productive. Problema orientării profesionale a elevilor trebuie privită în toată complexitatea ei. Ea trebuie legată de întregul sistem de muncă al școlii, începînd cu preocuparea pentru formarea la elevi a deprinderilor practice de muncă și ter-

minînd cu activitatea educativă desfăşurată în sensul dezvoltării la elevi a respectului şi dragostei pentru munca productivă, pentru oamenii muncii. Elevii noştri trebuie să înţeleagă că în ţara noastră munca devine pe zi ce trece o chestiune de onoare, că astăzi este o cinste să fii miner, furnalist, strungar, agricultor, agronom; această cinste nu este cu nimic mai prejos de cinstea de a fi pedagog, inginer, medic etc. Elevii trebuie, de asemenea, să înţeleagă că astăzi — în condiţiile dezvoltării necontenite a tehnicii — în orice sector al muncii productive nu este vorba numai de efectuarea unei simple munci manuale, ci de îmbinarea acesteia cu o activitate intelectuală, că pentru a folosi întreaga capacitate de producţie a tehnicii noi este nevoie de muncitori cu un nivel cultural ridicat, cu cunoştinţe ştiinţifice despre producţia modernă.

În general trebuie dezvoltat la elevii noştri respectul pentru orice profesie; să-i facem să-şi dea seama încă de pe băncile şcolii că oricare ar fi profesia pe care şi-o vor alege, oricare va fi munca pe care o vor efectua în viaţă, ea trebuie privită ca parte integrantă a activităţii creatoare care se desfăşoară pe toate tărîmurile.

În acest sens, organizaţiile de copii şi de tineret au un rol deosebit. Ele pot organiza convorbiri în legătură cu problema atitudinii comuniste faţă de muncă, discutîndu-se despre : respectul faţă de muncă, lupta pentru o înaltă calitate a muncii, perseverenţă în atingerea scopului, simţul de răspundere pentru munca efectuată, disciplina în muncă, priceperea de a munci în colectiv, atitudinea plină de grijă faţă de proprietatea obştească şi faţă de produsul muncii omeneşti.

Nu este însă suficient să se vorbească teoretic cu elevii despre diferite profesiuni, ci este necesar ca ei să cunoască măcar o parte din viaţa şi succesele diferiţilor muncitori, specialişti, să se întîlnească cu fruntaşi în producţie, să viziteze şantiere, fabrici, gospodării agricole de stat, S.M.T.-uri etc. şi mai presus de orice să lucreze ei înşişi, să persevereze în muncă pînă la obţinerea rezultatului.

Organizaţiile U.T.M. şi de pionieri au o contribuţie importantă la educarea dragostei de muncă la elevii noştri şi prin antrenarea acestora în diferite forme de muncă socială. Îndeplinind diferite sarcini sociale corespunzătoare vîrstei şi puterii lor, elevii se deprind cu munca nouă, dobîndesc deprinderile muncii colective înfăptuite în folosul patriei. Munca obştească, bine organizată, dezvoltă la elevi simţul de răspundere pentru sarcina încredinţată, spiritul de organizare, voinţa de a învinge greutăţile pentru efectuarea muncii respective.

Şcolile noastre au numeroase posibilităţi de a antrena pe elevi într-o muncă socială legată de satisfacerea necesităţilor şi cerinţelor şcolii, ale satului sau oraşului respectiv şi într-adevăr formele folosite sînt variate. Iată spre exemplu : la Şcoala de 7 ani nr. 10 de băieţi din Bucureşti elevii sînt deseori antrenaţi în efectuarea anumitor munci de deservire a şcolii : reparaţii la instalaţia de apă, la sonerie, măsurarea terenului şcolii etc. ; la aceste activităţi ei sînt puşi în situaţia de a aplica cunoştinţele teoretice însuşite în cadrul diferitelor obiecte.

Într-o serie de şcoli (de ex. Şcoala nr. 6 cu limba de predare maghiară, Şcolile de 4 ani nr. 16 şi nr. 19, Şcoala pedagogică mixtă din oraşul Cluj) elevii sînt antrenaţi la confecţionarea materialului didactic (planşe, mulaje, alcătuire de colecţii, ierbare, albume, hărţi, diferite aparate pentru fizică etc.).

În multe şcoli, elevii participă la o serie de acţiuni sociale în afara şcolii : înfrumuseţarea oraşului, sprijinirea unităţilor socialiste din agricultură. La Şcoala de 7 ani din comuna Zam, raionul Deva, elevii au cules o

cantitate însemnată de semințe de arbori și arbuști necesară pentru crearea perdelelor forestiere de protecție, au plantat pomi pe marginea șoselii, au participat la executarea lucrărilor pentru combaterea dăunătorilor la pomi roditori. Școala pedagogică mixtă nr. 2 din Cluj a stabilit legături mai strînse cu Gospodăria agricolă colectivă din comuna Apahida, unde elevii au participat la diferite munci agricole. În procesul muncii comune elevii s-au apropiat mai mult de colectiviști îndrăgindu-le munca. La aceasta a contribuit și munca culturală desfășurată de școală în mijlocul țărănimii muncitoare.

Felurile și formele muncii sociale a elevilor sînt foarte variate; ne-am referit la formele principale și cele pe care le efectuează — în general — elevii din școala noastră.

Trebuie acordată importanța cuvenită și diferitelor forme de activitate socială a elevilor, legate de viața zilnică din școală, de autodeservirea lor. Este vorba de organizarea serviciului de ordine pe clase și școală, care ocupă un loc important în educarea la elevi a dragostei pentru muncă. Îndeplinind sarcinile încredințate de colectivul clasei, al școlii, elevii se obișnuiesc să prețuiască activitatea pe care o depun, își dau seama de utilitatea muncii în comun, de necesitatea de a contribui la dezvoltarea vieții colectivului.

Munca socială a elevilor contribuie la dezvoltarea fizică, intelectuală și morală a elevilor. Munca socială trebuie să contribuie la aplicarea în practică a cunoștințelor dobîndite în școală, la lărgirea orizontului elevilor, la dezvoltarea aptitudinilor lor.

Ne-am referit pînă aici la aspectele principale pe care le îmbracă problema educării dragostei pentru muncă în școlile noastre, la diferitele posibilități care sînt și pot fi folosite pentru rezolvarea acestei sarcini de bază.

Problema educării la elevi a dragostei pentru muncă poate fi rezolvată în mod just numai atunci cînd se acordă atenția cuvenită tuturor factorilor, care pot acționa în acest sens, începînd cu înfățișarea școlii, care trebuie să producă o impresie plăcută elevilor, atmosfera generală de muncă care trebuie să existe în școală și pînă la lucrurile de amănunt, din comportarea cadrelor didactice, pregătirea lor temeinică pentru lecție. Educarea dragostei pentru muncă la elevi nu este însă numai o sarcină a școlii sau, mai bine, ea nu poate fi rezolvată numai de școală. În școală, în organizația de tineret și în familie, elevul trebuie să găsească o atmosferă prielnică dezvoltării sale în același sens; cerințele care i se pun în față, în ceea ce privește atitudinea sa față de muncă, trebuie să constituie o unitate. Un rol însemnat din acest punct de vedere îl are familia. Printr-o justă reglementare a activității elevului în familie, părinții trebuie să se preocupe de educarea la copii a unei atitudini juste față de muncă, atît în ceea ce privește învățătura, cît și munca în cadrul familiei; familia, alături de cadrele didactice și organizațiile de tineret, trebuie să le dezvolte copiilor interesul pentru muncă.

Orice părinte se bucură de succesele copiilor săi la învățătură și se întristează cînd ei nu învață bine. Dar nu fiecare părinte își dă seama de rolul ce-i revine în legătură cu învățătura elevilor, cu munca depusă de ei pentru a obține rezultate bune la învățătură. Unii părinți ajută prea mult copiilor, alții, dimpotrivă, sînt complet străini de orice îndrumare a acestora. Întîlnim uneori părinți foarte severi și exigenți în ce privește notele pe care le au copiii, dar care nu manifestă interes și atenție față de studiile înseși ale copiilor.

Problema ajutorului, pe care părinții pot să-l dea copiilor în pregătirea lecțiilor pentru acasă, trebuie privit cu toată seriozitatea. Părinții nu trebuie să uite că efectuarea lucrărilor presupune, în primul rînd, o muncă independentă din partea elevului; părinții trebuie să dea ajutor copiilor numai atunci cînd aceștia au într-adevăr nevoie de el. O tutelă exagerată a părinților poate numai să dăuneze copiilor, să cultive indolența; împiedică să se dezvolte în ei sentimentul de răspundere pentru efectuarea lecțiilor, îi privează de independență.

Dezvoltarea spiritului de independență în efectuarea temelor nu trebuie să se traducă prin abținerea părinților de a controla sistematic munca elevilor. Controlul făcut rațional îi stimulează și îi disciplinează pe elevi. Copilul trebuie să vadă în acest control grija și ajutorul părintesc, precum și cerința, pe deplin justificată, care i se pune în față: aceea de a învăța bine.

Sarcina familiei în ceea ce privește educarea dragostei pentru muncă la copii nu se oprește însă aci. Familia trebuie să le dezvolte interesul și deprinderea de a efectua o serie de munci legate de autodeservire, precum și de viața zilnică a familiei. Elevul trebuie să participe activ la viața familiei, să-și aducă contribuția la munca comună a acesteia. Pentru a forma la elevi deprinderi temeinice de muncă este necesar ca elevilor să li se dea sarcini, cu caracter permanent, de a căror îndeplinire să răspundă în fața părinților. Este, de asemenea, important de a-i deprinde să facă nu numai ceea ce îi interesează, dar și o muncă mai grea și uneori chiar neplăcută, dar a cărei necesitate să o înțeleagă. În felul acesta noi îi învățăm pe copii să prețuiască orice fel de muncă, să depună eforturi sistematice pentru rezolvarea sarcinilor încredințate și să învingă greutățile pe care le întîmpină.

Pentru a rezolva în mod just, pedagogic, problemele educației prin muncă a elevilor în familie, părinții trebuie să simtă permanent sprijinul competent în acest sens al cadrelor didactice, cărora le revine — de altfel — partea cea mai importantă în educarea elevilor în spiritul dragostei pentru muncă.

La Școala de 7 ani nr. 8 de fete din București activitatea pe care o duc cadrele didactice în acest sens (prin vizite la domiciliu, convorbiri individuale, adunări pe clase, lectorat) reprezintă un sprijin substanțial dat părinților în rezolvarea problemei educării la elevi a dragostei pentru muncă. Un rol important în acest sens l-a avut lectoratul organizat cu această temă.

Discuțiile au scos la iveală anumite greșeli pedagogice ale unor părinți — subaprecierea rolului muncii fizice a elevilor în familie, a necesității formării deprinderilor de autodeservire, exagerarea ajutorului dat elevilor în efectuarea lecțiilor; și o serie de exemple pozitive de înțelegere a importanței unei juste reglementări a activității elevilor în familie, a rolului exemplului părinților față de muncă. Acest lectorat a constituit un minunat schimb de experiență pentru părinți, un sprijin serios dat acestora.

Și în multe alte școli există această preocupare a cadrelor didactice pentru justa îndrumare pedagogică a părinților în ceea ce privește problema educării dragostei pentru muncă a elevilor. Legătura vie, concretă, care s-a stabilit în multe locuri între școală și familie constituie un factor deosebit de important în rezolvarea sarcinilor educării atitudinii noi, comuniste, față de muncă.

Dragostea pentru muncă, obișnuința de a munci, sîrguința, nu sînt calități înnăscute. Ele se formează numai printr-o activitate educativă susținută, migăloasă, dusă cu elevii noștri; ele se formează, numai în

procesul muncii desfăşurate de elevi. Cadrele didactice, organizaţiile de copii şi de tineret, părinţii, trebuie să acţioneze într-o strînsă legătură, urmărind acelaşi scop : de a face ca elevii să fie astfel educaţi încît să devină oameni ai muncii capabili să îndeplinească cu entuziasm, cu simţ de răspundere, orice muncă încredinţată lor.

Unele aspecte pedagogice ale învățăturii lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare

Prof. univ. **AL. ROȘCA**
Univ. „V. Babeș", Cluj

A.G. Ivanov-Smolenski, unul din elevii și colaboratorii cei mai de seamă ai lui I. P. Pavlov, a subliniat în repetate rînduri însemnătatea, pentru pedagogie, a învățăturii lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare. Într-un studiu, apărut în 1951, A. G. Ivanov-Smolenski scria: „Este indiscutabilă importanța uriașă a învățăturii pavloviene despre primul și al doilea sistem de semnalizare pentru psihologie și pedagogie, însă, din păcate, este insuficient tratată în aceste discipline științifice" [1]. Revenind asupra acestei probleme, doi ani mai tîrziu, A. G. Ivanov-Smolenski subliniază din nou importanța pentru pedagogie a învățăturii lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare. Problema învățămîntului intuitiv, a repartizării juste a sarcinilor pe ambele sisteme de semnalizare, a formelor diferite de odihnă pentru cel de-al doilea sistem de semnalizare, care este mai fragil și mai inhibabil decît primul sistem, întocmirea orarului cu sprijinirea cînd predominant pe primul, cînd predominant pe al doilea sistem de semnalizare, găsirea celor mai eficace procedee pentru dezvoltarea armonioasă a ambelor sisteme de semnalizare, cu considerarea și a particularităților tipologice ale elevilor etc., toate acestea sînt probleme care „mai devreme sau mai tîrziu, dar în mod inevitabil vor sta în fața pedagogiei noastre înaintate"[2], scrie A. G. Ivanov-Smolenski.

În noul prospect al manualului sovietic de pedagogie, însemnătatea învățăturii lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare este prezentată atît în legătură cu procesul de învățămînt (cap. VII), cît și în legătură cu metodele de învățămînt (cap. VIII).

Nu este în intenția noastră de a înfățișa aici toate consecințele care decurg, pentru munca pedagogică, din geniala învățătură a lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare. Sprijinindu-ne pe cîteva date experimentale proprii sau ale colectivului de catedră, vom încerca să prezentăm unele aspecte ale învățăturii lui I. P. Pavlov despre cele două

[1] *A. G. Ivanov-Smolenski*: „Despre studierea activității comune a primului și a celui de-al doilea sistem de semnalizare al scoarței cerebrale". Jurnal vîsșei nervnoi deiatelnosti, nr. 1, 1951. (Traducere în Analele Rom-Sov., seria Pedagogie — Psihologie, nr. 3, 1951).

[2] *A. G. Ivanov - Smolenski*: „Cercetarea activității comune și a interacțiunii primului și celui de-al doilea sistem de semnalizare cu aplicare la problemele medicinei", Jurnal vîsșei nervnoi deiatelnosti, nr. 4, 1953.

sisteme de semnalizare, care au o însemnătate directă pentru munca pedagogică de fiecare zi.

I. P. Pavlov a arătat că al doilea sistem de semnalizare reprezintă un adaos extraordinar la mecanismele activităţii nervoase, adaos care s-a produs în cursul evoluţiei animale în faza om. Prin al doilea sistem de semnalizare se introduce un nou principiu în activitatea nervoasă superioară, anume abstractizarea şi în acelaşi timp sinteza nenumăratelor semnale ale primului sistem de semnalizare. Totodată, în al doilea sistem de semnalizare se efectuează şi analiza şi sinteza semnalelor verbale. Acest nou principiu „determină orientarea nelimitată în lumea înconjurătoare şi creează adaptarea cea mai înaltă a omului, şi anume ştiinţa, atît în forma empirismului general, cît şi în forma ei specializată" [1].

Al doilea sistem de semnalizare nu poate fi, însă, conceput independent, rupt de primul sistem de semnalizare. Primul şi al doilea sistem de semnalizare sînt foarte strîns legate între ele. Numai în cazuri patologice, tulburîndu-se activitatea nervoasă superioară se tulbură relaţia reciprocă normală dintre cele două sisteme de semnalizare.

Al doilea sistem de semnalizare se dezvoltă pe baza primului sistem de semnalizare şi se sprijină totdeauna pe primul sistem de semnalizare; el îşi realizează legătura cu lumea obiectivă numai prin primul sistem de semnalizare. Al doilea sistem de semnalizare nu poate asigura prin el însuşi cunoaşterea. Cuvintele sînt şi rămîn, spune I. P. Pavlov, numai al doilea semnal al realităţii. Dacă cuvintele pierd legătura cu realitatea, cu acele obiecte şi fenomene pe care le desemnează, ele încetează de a mai fi semnale ale realităţii, îşi pierd funcţiunea lor de cunoaştere.

Pentru munca pedagogică, cunoaşterea faptului că al doilea sistem de semnalizare nu poate asigura prin el însuşi cunoaşterea, are o deosebită însemnătate. Aceasta înseamnă că în munca pedagogică trebuie dusă o luptă continuă împotriva însuşirii formale a cunoştinţelor. Predarea cunoştinţelor numai pe baza descrierii verbale a obiectelor şi fenomenelor, deci numai la nivelul celui de-al doilea sistem de semnalizare, poate duce la formalism în însuşirea cunoştinţelor şi la ruperea activităţii comune a celor două sisteme de semnalizare. Pedagogul trebuie să lege cunoştinţele, pe care le transmite elevilor, de obiectele şi fenomenele concrete pe care le descrie sau le explică şi să nu tolereze în vocabularul elevilor cuvinte care nu semnalizează just realitatea.

Învăţătura lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare ne mai arată, însă, că în relaţia dintre aceste două sisteme, rolul de conducere îl are al doilea sistem de semnalizare. Activitatea primului sistem de semnalizare este în mod constant reglată şi controlată de către al doilea sistem de semnalizare. Al doilea sistem de semnalizare, spune I. P. Pavlov, este reglatorul suprem al conduitei omului. Omul percepe realitatea prin primul sistem de semnalizare, apoi devine stăpînul realităţii prin al doilea sistem de semnalizare (cuvînt, vorbire, gîndire ştiinţifică)[2].

În mod obişnuit toate legăturile care se formează în primul sistem de semnalizare pot fi exprimate verbal, adică pot fi transpuse în al doilea sistem de semnalizare, şi prin aceasta intră sub controlul celui de-al doilea sistem de semnalizare. Totuşi, în anumite cazuri, de exemplu cînd stimulenţii concreţi sînt foarte slabi, se poate întîmpla ca legăturile formate în

---

[1] *I. P. Pavlov*: „Experienţa a douăzeci de ani în studiul activităţii nervoase superioare a animalelor". Edit. Acad. R. P. R. 1953, pag. 503.

[2] *I. P. Pavlov*: „Miercurile pavloviene", (ed. rusă) vol. I, p. 239.

primul sistem de semnalizare să nu poată fi transpuse în al doilea sistem de semnalizare. Astfel, V. G. Samsonova [1] a arătat că la o intensitate foarte slabă a unui stimulent luminos s-a putut elabora o legătură condiţionată care nu s-a reflectat în al doilea sistem de semnalizare. Autoarea subliniază, însă, că această legătură s-a elaborat mult mai încet decît legăturile care se reflectă în al doilea sistem de semnalizare; timpul de latenţă a fost instabil, iar intensitatea reacţiei a fost variabilă. În concluzie, Samsonova arată că primul sistem de semnalizare reacţionează la intensităţi foarte reduse care nu-şi găsesc reflectarea în al doilea sistem de semnalizare, dar această reacţie este haotică, ceea ce înseamnă că al doilea sistem de semnalizare ajută analiza din primul sistem de semnalizare şi permite, datorită înaltei sale mobilităţi şi reactivităţi, să se elaboreze reacţii de răspuns adecvate.

De rolul reglator al celui de-al doilea sistem de semnalizare ne putem da uşor seama dacă ne gîndim că în somn, cînd instanţa celui de-al doilea sistem este inhibată, dar a primului încă nu, reprezentările manifestate în vis devin mai vii, în urma inducţiei pozitive de la instanţa inhibată, dar în acelaşi timp se leagă între ele în mod haotic, călcînd legile cauzalităţii, ale spaţiului şi timpului, tocmai datorită absenţei celui de-al doilea sistem de semnalizare, care este instrumentul gîndirii logice. Manifestări similare apar şi la unii bolnavi mintali, la care acţiunea celui de-al doilea sistem de semnalizare este slăbită. Referindu-se la un bolnav de paralizie generală, I. P. Pavlov arată că la acest bolnav apar combinaţii de impresii care nu există în realitate, deoarece influenţa reglatoare a celui de-al doilea sistem de semnalizare asupra urmelor corticale ale primului sistem de semnalizare — prin noţiunile de timp, spaţiu şi cauzalitate — este slăbită. De aceea, înlănţuirile şi legăturile au loc într-un mod cu totul opus legilor realităţii [2].

A. G. Ivanov-Smolenski spune că la baza procesului de formare a noţiunilor generale la copii stă totdeauna activitatea comună a celor două sisteme de semnalizare, dar rolul conducător aparţine celui de-al doilea sistem de semnalizare, care adaptează continuu primul sistem de semnalizare la cerinţele vieţii sociale.

Dacă la animale inhibarea unor legături şi reactualizarea altora depinde numai de interacţiunea nemijlocită dintre organism şi mediu, la om acest proces este dirijat de către sarcinile formulate verbal. Întrucît problema pusă în faţa elevilor reglează întregul proces al perceperii, înseamnă că nu este suficient să facem o demonstraţie experimentală în faţa lor, să le prezentăm material didactic intuitiv, să-i scoatem în mijlocul naturii cu prilejul lecţiilor de botanică, geografie, geologie etc. Experienţa perceptivă a elevilor trebuie să fie pregătită şi dirijată prin cuvînt. Fără această pregătire şi dirijare, fără această conducere a inhibiţiei prin cuvînt, percepţia copilului poate aluneca pe deasupra materialului intuitiv, elevii pot să se oprească asupra unor aspecte neesenţiale din materialul prezentat, sau care au o legătură numai întîmplătoare cu materialul care trebuie însuşit. D. M. Kiriuşkin [3], dînd elevilor să deseneze — atît de la distanţă

---

[1] *V. G. Samsonova*: „Unele particularităţi ale interacţiunii primului şi celui de-al doilea sistem de semnalizare în elaborarea reacţiilor condiţionate la stimulenţi luminoşi de intensitate slabă". Jurnal vîşşei nervnoi deiatelnosti, 5/1953.

[2] *I.P. Pavlov*: „Miercurile pavloviene" (ed. rusă), vol. III, p. 321.

[3] Din culegerea de studii: „Experienţa de cercetare a acţiunii reciproce dintre cuvînt şi intuiţie în predare" (în l. rusă). Ed. Acad. de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1954.

cît şi de aproape — flacăra unei lumînări, constată că observarea directă a flacării, fără explicaţiile profesorului, n-a adăugat aproape nimic la cunoştinţele anterioare ale elevilor cu privire la structura flacării. Reprezentarea flacării s-a schimbat foarte puţin chiar şi atunci cînd elevii au privit flacăra de aproape, lumînarea fiind aşezată pe bancă în faţa lor. Acest experiment arată, spune D. M. Kiriuşkin, că elevii nici chiar de aproape nu pot să vadă ceea ce trebuie (de exemplu prezenţa conului mai închis şi a conului mai deschis al flacării), dacă observaţia nu este orientată în direcţia necesară prin cuvînt, prin instrucţia adecvată a profesorului.

Pentru sincronizarea percepţiei şi a explicaţiei verbale, pentru a evita ca percepţia copilului să cadă asupra altui element al stimulentului complex, decît cel descris de către profesor, este necesar ca profesorul să indice, pe materialul intuitiv utilizat, elementul despre care vorbeşte. Experienţe efectuate în cadrul colectivului de catedră (de M. Roşca şi R. Codreanu) au arătat că simpla indicare, cu vîrful unui creion, a conturului elementului despre care este vorba, a redus cu mai mult de 1/3 numărul repetiţiilor necesare reţinerii corecte a stimulentului complex prezentat.

Activitatea comună şi interacţiunea justă a celor două sisteme de semnalizare este o condiţie necesară şi pentru dezvoltarea armonică a activităţii nervoase superioare a copilului. Efectuînd cercetări cu copii nervoşi care frecventau grădiniţa sau şcoala şi a căror stare de sănătate nu necesita capitalizare, T. V. Strokina [1] a constatat că una din cele mai caracteristice tulburări ale segmentelor superioare ale sistemului nervos central la aceşti copii este tulburarea, mai mult sau mai puţin exprimată, a exprimării verbale a reacţiilor condiţionate, formate în primul sistem de semnalizare. De ex. puşi fiind să relateze (la sfîrşitul experienţei) ce stimulenţi au fost, cum au reacţionat, unde au apăsat etc., copiii făceau deseori greşeli în relatările lor, fie cu privire la stimulent, fie cu privire la reacţie, fie cu privire la legătura dintre stimulent şi reacţie. T. V. Strokina recomandă, atît cu scop terapeutic cît şi profilactic, antrenarea sistematică şi pricepută a transpunerii legăturilor din primul în al doilea sistem de semnalizare. La un astfel de copil este necesar, spune T. V. Strokina, să se elaboreze sistematic interrelaţii corecte între primul şi al doilea sistem de semnalizare, supunînd aceste interrelaţii unei antrenări speciale. Copilul trebuie obişnuit cu o relatare precisă, completă şi corectă despre ceea ce a văzut, a auzit şi despre felul cum a reacţionat în fiecare ocazie, să fie obişnuit, atît faţă de sine cît şi faţă de alţii, cu o relatare deplină şi clară.

I. P. Pavlov a atras atenţia asupra faptului că al doilea sistem de semnalizare, fiind o achiziţie mai tîrzie, fiind mai tînăr din punct de vedere genetic (atît filogenetic cît şi ontogenetic), decît primul sistem de semnalizare, este, în acelaşi timp, mai fragil, mai vulnerabil. Această indicaţie a lui I. P. Pavlov a servit ca punct de plecare pentru numeroase cercetări cu privire la influenţa diferită a oboselii şi a unor substanţe şi agenţi farmacologici asupra celor două sisteme de semnalizare. Astfel sînt cercetările efectuate de L. S. Bogacenko şi T. P. Fulîghina, care studiază efectul oboselii apărute în procesul de învăţămînt, asupra celor două sisteme de semnalizare. Întrucît aceste cercetări prezintă mare însemnătate pentru munca pedagogică este necesar să insistăm puţin asupra lor.

L. S. Bogacenko [2] a studiat, pe cale experimentală, influenţa progra-

[1] Jurnal vîsşei nervnoi deiatelnosti, nr. 5, 1951 şi nr. 2, 1953.

[2] *L. S. Bogacenko*: „Influenţa programului şcolar zilnic asupra legăturilor condiţionate dintre primul şi cel de-al doilea sistem de semnalizare". Traducere în Analele Rom.-Sov., seria Pediatrie, nr. 6, 1953 şi seria Pedagogie— Psihologie, nr. 4, 1953.

mului şcolar asupra reflexelor condiţionate formate atît la nivelul primului cît şi la nivelul celui de-al doilea sistem de semnalizare. Astfel, la fiecare din elevele cu care s-a efectuat experimentul, s-au elaborat reacţii condiţionate motorii (de apăsare pe un dispozitiv de înregistrare) atît la sunetul unei sonerii (deci la un stimulent concret), cît şi la cuvîntul „sonerie" pronunţat de către experimentator. Fiecare din aceste semnale a fost experimentat atît la începutul cît şi la sfîrşitul programului şcolar. Rezultatele au arătat că în timp ce la începutul programului şcolar intensitatea reacţiunii şi timpul de latenţă (timpul scurs de la prezentarea stimulentului pînă la reacţiunea din partea subiectului), au fost aproximativ la fel de mari la cei doi stimulenţi, la sfîrşitul programului şcolar intensitatea reacţiilor condiţionate la stimulentul verbal a scăzut considerabil, iar timpul de latenţă s-a mărit. Cît priveşte reacţiile la stimulentul concret (sunetul soneriei) nu s-a observat o modificare evidentă a lor în urma programului şcolar. Din aceste date se vede reactivitatea diferită a celor două sisteme de semnalizare faţă de efortul şcolar. În timp ce primul sistem de semnalizare a rămas relativ neinfluenţat de pe urma activităţii şcolare, în al doilea sistem de semnalizare au apărut fenomene de inhibiţie de protecţie. Aceste modificări în dinamica corticală care se observă în legătură cu programul şcolar, sînt fenomene temporare şi uşor reversibile. În urma repausului şi a somnului din timpul nopţii, timpul de latenţă şi intensitatea reacţiilor au revenit la normal.

Pentru a stabili în ce măsură programul şcolar s-a resimţit asupra transpunerii legăturilor din primul în al doilea sistem de semnalizare, L. S. Bogacenko a interogat elevele, la sfîrşitul fiecărei probe, cu privire la stimulenţi şi la modul cum au reacţionat. Înainte de începerea programului şcolar elevele examinate au dat, în marea lor majoritate, răspunsuri juste, ceea ce arată o reflectare corectă în al doilea sistem de semnalizare a legăturilor care s-au format în primul sistem de semnalizare. După terminarea programului şcolar s-a observat, în unele cazuri, apariţia unor răspunsuri greşite ale elevilor cu privire la mersul experienţei, ceea ce denotă o tulburare a raporturilor dintre primul şi cel de-al doilea sistem de semnalizare.

Pe baza acestor date experimentale, L. S. Bogacenko insistă asupra problemei necesităţii unui regim compensator igienic corespunzător pentru elevi, în special pentru cei care învaţă în schimbul al doilea şi subliniază totodată importanţa muncii de lămurire printre pedagogi, părinţi şi elevi cu privire la importanţa acestui regim.

Influenţa oboselii corticale asupra interacţiunii dintre cele două sisteme de semnalizare a fost studiată şi de către T. P. Fulîghina [1]. Autoarea a elaborat, la copii de vîrstă şcolară, legături condiţionate între o reacţie motorică şi diferiţi stimulenţi luminoşi de culori diferite. Într-o altă variantă a experimentului a elaborat o reacţie verbală la aceste culori. Ulterior, stingînd (inhibînd) reacţia verbală la una din culori, de exemplu la culoarea albastră, s-a constatat o iradiere electivă a procesului inhibitiv la reacţia motorică faţă de această culoare, dar nu şi la reacţiile faţă de celelalte culori. Cînd s-a încercat însă aceeaşi experienţă la sfîrşitul programului şcolar s-a constatat că inhibarea reacţiei verbale faţă de lumina albastră nu s-a propagat numai la reacţia motorică faţă de această culoare, ci a

[1] *T. P. Fulîghina*: „Cercetarea experimentală a iradierii procesului inhibitiv din primul în al doilea sistem de semnalizare", Jurnal vîsşei nervnoi deiatelnosti, nr. 5, 1953.

iradiat şi la reacţiile faţă de celelalte culori, la care fuseseră elaborate anterior reacţii condiţionate motorii pozitive. Cu alte cuvinte, iradiaţia electivă a procesului de inhibiţie din al doilea sistem de semnalizare în primul sistem de semnalizare s-a transformat, sub influenţa oboselii, în iradiaţie difuză.

Pentru a se evita trecerea celui de-al doilea sistem de semnalizare, în timpul procesului de învăţămînt, în stare de inhibiţie de protecţie, ca efect al oboselii, A. G. Ivanov-Smolenski arată că este necesar să se facă o justă repartizare a sarcinilor pe ambele sisteme de semnalizare, să se întocmească just orarul şi să se realizeze forme diferite de odihnă pentru al doilea sistem de semnalizare, care este, aşa cum am arătat, mai vulnerabil şi mai inhibabil.

Plecînd de la aceste indicaţii date de A. G. Ivanov-Smolenski, am început, în cadrul catedrei de psihologie a Universităţii „V. Babeş", studierea experimentală a condiţiilor care pot duce la odihna activă a celui de-al doilea sistem de semnalizare în chiar procesul de învăţămînt şi la prevenirea apariţiei inhibiţiei de protecţie. În cele ce urmează vom prezenta cîteva din rezultatele obţinute.

În una din cercetări, efectuată în colaborare, experienţa a constat din două variante. În prima variantă am prezentat subiecţilor — care au fost copii de 9—10 ani din clasa a III-a elementară — perechi de cuvinte; prima serie cuprindea 5 perechi de cuvinte, a doua serie era din 6 perechi, iar a treia din 5 perechi. Întîi erau prezentate, pe rînd, toate perechile din prima serie, apoi se revenea la primul cuvînt din prima pereche, iar copilul trebuia să reproducă celălalt cuvînt din acea pereche. După ce copilul răspundea, se arăta, indiferent dacă copilul a răspuns sau nu corect, cuvîntul care trebuia reprodus. Cînd se ajungea la sfîrşitul seriei, proba se repeta încă de două ori şi se nota totalul răspunsurilor corecte la toate cele trei reproduceri. După aceea se trecea la seria a doua, apoi la a treia, cu utilizarea aceluiaşi procedeu ca la seria întîia.

Cele trei serii de cuvinte din varianta întîia au fost următoarele:

Seria I	*Seria II*	*Seria III*
ciocan-gumă	avion-frunză	carte-soare
hîrtie-copil	automobil-steag	piatră-munte
grîu-iepure	pisică-gheozdan	plug-prăvălie
masă-pantof	raţă-cal	morcov-ceas
stradă-creion	cîine-măr	floare-drum
	locomotivă-tablă	

În varianta a doua a experimentului au fost păstrate prima şi a treia serie de perechi de cuvinte din varianta întîia, dar seria a doua a fost înlocuită cu imagini, şi anume cu imaginile desenate prin cuvintele respective. Astfel, în locul cuvintelor „avion-frunză", am prezentat, desenate, un avion şi o frunză; în locul cuvintelor „automobil-steag", am prezentat desenul unui automobil şi al unui steag etc. Subliniem că desenele utilizate au fost colorate. Experimentul s-a efectuat după aceeaşi tehnică ca şi în cazul primei variante. Durata experienţei cu fiecare subiect (atît în varianta întîia cît şi în varianta a doua) a fost de circa 10—12 minute.

Cu această probă experimentală, în ambele variante, am examinat 53 copii, atît din schimbul întîi (cu programul înainte de masă), cît şi din schimbul al doilea (cu programul după masă).

Copiii din schimbul întîi, în număr de 18 (dintre care 9 au fost examinaţi cu varianta întîia a metodei noastre, iar ceilalţi 9 cu varianta a

doua) au fost supuşi experienţei la cca 3—4 ore după terminarea programului şcolar, în care timp ei au luat masa, s-au jucat şi au venit la laborator. Întrucît în acest timp ei n-au desfăşurat nici o activitate de învăţare, scoarţa lor cerebrală şi îndeosebi instanţa celui de-al doilea sistem de semnalizare a avut timpul şi posibilitatea să se odihnească în mare măsură şi să se refacă de pe urma activităţii şcolare din cursul primei jumătăţi a zilei. Rezultatele acestor copii le dăm în tabela I.

TABELA I

Rezultatele elevilor din schimbul întîi

Seria	Varianta I	Varianta II	Diferenţa (%)
I	4.33	4.77	10.16
II	6.88	6.88	0
III	7.44	7.88	5.91
Seria a III-a faţă de seria I-a	71.82%	65.19%	

Din tabela I se poate vedea că ambele grupe de elevi au progresat continuu, de la seria I-a la seria a III-a ca rezultat al antrenării în rezolvarea probelor. Din tabelă se mai poate constata că aceşti copii, care nu erau obosiţi, au reţinut în aceeaşi măsură perechile de cuvinte ca şi perechile de imagini. În sfîrşit, în al treilea rînd se mai poate constata că învăţarea perechilor de cuvinte din seria a III-a, varianta a doua, n-a fost influenţată de faptul că seria anterioară (a II-a) a constat din perechi de imagini; proporţia răspunsurilor juste este aproximativ aceeaşi la seria a III-a în ambele variante.

Rezultatele elevilor din schimbul al doilea sînt date în tabela II. Din examinarea acestei tabele se poate vedea că elevii din acest schimb, care au fost examinaţi la sfîrşitul programului şcolar, ne dau cu totul alte rezultate decît elevii din schimbul întîi, care au avut timpul să se recreeze în cele 3—4 ore de la terminarea programului.

TABELA II

Rezultatele elevilor din schimbul doi

Seria	Varianta I	Varianta II	Diferenţa (%)
I	5.06	4.55	— 10.07
II	4.33	9.91	+ 126.55
III	4.73	8.70	+ 83.93
Seria a III-a faţă de seria I-a	— 6.52%	+ 91.20	

Numărul elevilor din schimbul al doilea a fost de 35, dintre care 15 au fost examinaţi cu prima variantă, iar 20 cu varianta a doua.

Din tabela II se poate vedea că elevii examinaţi cu varianta întîia a probei experimentale, la seria a III-a obţin rezultate chiar mai slabe decît la seria I (cu 6,52% mai puţin), ceea ce înseamnă că oboseala continuă să crească şi în cursul experienţei. Elevii din schimbul întîi, exami-

naţi cu aceeaşi probă, au progresat continuu, aşa cum se poate vedea din tabela I, ca rezultat al antrenării în rezolvarea probelor, obţinînd o performanţă cu 71,82% mai bună la seria a III-a decît la seria I-a. Şi mai instructive sînt rezultatele elevilor din schimbul doi, examinaţi cu varianta a doua a probei experimentale, care au avut în seria a doua perechi de imagini în loc de perechi de cuvinte. La aceşti elevi se constată rezultate deosebit de bune la proba asociaţiilor de imagini (seria a II-a), şi rezultate aproape tot atît de bune la seria următoare (seria a III-a, perechi de cuvinte).

Înainte de a încerca explicarea acestor rezultate trebuie să ne asigurăm că nu sînt rezultate întîmplătoare care, eventual, să se modifice cu ocazia repetării experienţei. Pentru aceasta am calculat fidelitatea dintre mediile celor două variante la seria a III-a a probelor efectuate cu elevi din schimbul al doilea (adică mediile 4,73 şi 8,70, din tabela II). Calculînd eroarea standard a diferenţei dintre cele două medii, apoi raportul critic, pe baza erorii standard, am găsit că acest raport este de 3,97. Diferenţa dintre două medii se consideră ca nesemnificativă dacă raportul critic este mai mic de 2,00. Dacă raportul este între 2,00 şi 3,00, diferenţa este socotită destul de sigură, iar dacă este mai mare de 3,00 diferenţa este socotită ca semnificativă sau sigură. Raportul critic de 3,97 pe care l-am obţinut ne arată că diferenţa dintre cele două medii este semnificativă şi că repetînd proba, în condiţii similare, trebuie să obţinem rezultate similare.

Mai trebuie să spunem cîteva cuvinte, înainte de a încerca explicarea rezultatelor, despre relaţia inductivă dintre cele două sisteme de semnalizare. Se ştie că cele două sisteme de semnalizare se află în relaţie inductivă reciprocă. În condiţii normale, al doilea sistem de semnalizare „ţine în surdină", după cum se exprimă I. P. Pavlov, primul sistem de semnalizare, îl induce negativ. În acelaşi timp primul sistem de semnalizare, fiind inhibat, măreşte, prin inducţie pozitivă, excitabilitatea în al doilea sistem de semnalizare. Cînd al doilea sistem slăbeşte sau se inhibă, creşte excitabilitatea în primul sistem de semnalizare, imaginile şi reprezentările devin mai vii, ca urmare a inducţiei pozitive de la instanţa inhibată.

Revenind acum la rezultatele prezentate în tabela II, presupunem că învăţarea foarte uşoară de către elevii din schimbul al doilea a perechilor de imagini se datoreşte inducţiei pozitive de la instanţa celui de-al doilea sistem de semnalizare, care a început să intre în stare de inhibiţie, de protecţie, ca urmare a activităţii şcolare şi a învăţării perechilor de cuvinte din seria I. Pe de altă parte, rezultatele foarte bune la seria III (perechi de cuvinte), sînt consecinţa realizării unei odihne active a celui de-al doilea sistem de semnalizare, ca urmare a activităţii care s-a desfăşurat, predominant în primul sistem de semnalizare, cu prilejul învăţării perechilor de imagini. În acest din urmă caz presupunem că avem de a face cu un fenomen analog celui descris de I. M. Secenov, cu privire la odihna activă a mîinii drepte în urma activităţii mîinii stîngi. Să ne oprim puţin asupra acestui fenomen.

I. M. Secenov a observat — în timpul studierii capacităţii de muncă a mîinii şi piciorului şi a acţiunii exercitată de odihnă asupra acestei capacităţi — că, spre surprinderea sa, mult mai eficace s-a arătat a fi nu repausul temporar a mîinii obosite, ci repausul ei, chiar mult mai scurt, legat de activitatea celeilalte mîini sau chiar a piciorului. Condiţia optimă pentru odihna activă a mîinii care a lucrat, este aşadar, activitatea moderată a celeilalte mîini sau a piciorului. Acest fenomen nu este izolat. Cercetările ulterioare au stabilit că legea „odihnei active", descoperită de I. M. Secenov, este o lege general-valabilă pentru întreg sistemul nervos. Înainte de a

încerca explicarea datelor obținute de noi vom arăta care este mecanismul cortical de la baza fenomenului observat de I. M. Secenov. Pentru a înțelege acest fenomen trebuie, în prealabil, să ne reamintim indicațiile lui I. P. Pavlov cu privire la inducția reciprocă a proceselor nervoase și cu privire la inhibiția de protecție.

Dacă produceți, spune I. P. Pavlov, o excitație într-un anumit loc, la periferie se va dezvolta procesul opus, al inhibiției. Dimpotrivă, dacă produceți inhibiția, în jur va apare, pe baza legii inducției reciproce, starea de excitație. Inducția reciprocă nu se manifestă, însă, numai în jurul punctului excitat sau inhibat, ci chiar și în punctul respectiv (unde a avut loc excitația sau inhibiția) și care trece în stare de excitație după inhibiție, și invers, în stare de inhibiție după excitație.

În legătură cu inhibiția supraliminară sau de protecție, I. P. Pavlov a arătat că această inhibiție apare atunci cînd asupra celulei nervoase acționează stimulenți condiționați sau necondiționați de o intensitate sau durată excesivă. În acest caz, de la un anumit moment al activității, procesul de excitație este înlocuit prin procesul de inhibiție. Celula corticală este dotată, spune I. P. Pavlov, cu o capacitate enormă de reacție și, prin urmare, prezintă însușirea de a se distruge funcțional în mod impetuos, adică de a obosi repede. Inhibiția care apare în aceste condiții, îndeplinește rolul unui protector al celulei, care previne o distrugere ulterioară excesivă și periculoasă a acestei celule excepționale. În timpul perioadei de inhibiție celula ne mai lucrînd își restabilește compoziția normală, se reface substanța nervoasă consumată.

Să revenim acum la explicarea pe care știința sovietică o dă fenomenului observat de I. M. Secenov, adică la explicarea fiziologică a odihnei active. De la un anumit moment al activității mîinii drepte, în celulele corticale corespunzătoare ale analizatorului motor se dezvoltă inhibiția supraliminară sau de protecție, care împiedecă continuarea activității și prin aceasta oprește și epuizarea celulelor corticale. Gradul de restabilire în perioada odihnei pasive este relativ redus, pentru că inhibiția nu este profundă. Dacă, însă, în timpul cînd mîna dreaptă se odihnește, efectuăm o anumită muncă cu mîna stîngă sau cu piciorul (deci în cazul odihnei active), impulsurile aferente corespunzătoare pun în stare de excitație alte puncte ale scoarței cerebrale, care induc în jurul lor inhibiție. În zona acestei inducții negative se află și elementele nervoase legate de activitatea mîinii drepte și în care, datorită oboselii a apărut și s-a dezvoltat inhibiția de protecție. În felul acesta are loc o suprapunere, o sumare a inhibiției supraliminare, din celulele corespunzătoare mîinii drepte, cu inhibiția externă indusă de excitația din celulele corespunzătoare mîinii stîngi sau piciorului (în timpul activității acestor membre). Datorită acestui fapt procesul de inhibiție se intensifică, ceea ce determină accelerarea procesului de restabilire.

Învățarea relativ ușoară a perechilor de cuvinte din seria a III-a de către elevii din schimbul doi, examinați cu varianta a doua a probei noastre, presupunem că este rezultatul odihnei active. Bazîndu-ne pe explicația dată fenomenului descris de I. M. Secenov putem emite ipoteza că inhibiția de protecție apărută în instanța celui de-al doilea sistem de semnalizare, ca urmare a activității acestui sistem — atît în cursul activității școlare din ziua respectivă cît și cu prilejul învățării perechilor de cuvinte din seria I a experimentului — se sumează cu inhibiția prin inducție negativă a celui de-al doilea sistem de semnalizare, provocată de activitatea primului sistem de semnalizare, cu prilejul învățării perechilor de imagini.

Datorită acestui fapt, procesul de inhibiție se intensifică, ceea ce determină restabilirea mai rapidă a funcției celui de-al doilea sistem de semnalizare.

Din datele lui L. S. Bogacenko, de care ne-am ocupat în paginile anterioare, rezultă că în condiții școlare obișnuite, inhibiția de protecție nu ajunge să cuprindă și instanța primului sistem de semnalizare. Aceasta înseamnă că primul sistem de semnalizare constituie o bază pe care ne putem sprijini în orice etapă a desfășurării programului școlar, pentru a preveni apariția inhibiției de protecție în al doilea sistem de semnalizare sau pentru a crea posibilitatea unei odihne active pentru acest sistem. Această problemă se pune mai ales pentru partea a doua a programului școlar și în primul rînd pentru elevii din schimbul al doilea, cu programul după masă. Măsurile pot fi luate și în cursul unei lecții, dar ele trebuie să rezulte, în primul rînd, dintr-un orar bine întocmit.

Alternarea justă a activității celor două sisteme de semnalizare în vederea prevenirii apariției inhibiției de protecție în al doilea sistem de semnalizare, sau pentru a realiza odihna activă a acestui sistem, se poate efectua atît prin utilizarea pricepută a materialului intuitiv, cît și prin alternarea justă a disciplinelor care fac apel, în măsură diferită, la unul sau altul din cele două sisteme de semnalizare.

Procesul de învățămînt se sprijină, în toate clasele, în mod predominant pe activitatea celui de-al doilea sistem de semnalizare. Aceasta înseamnă că stimulenții sînt verbali (explicația profesorului, lectura etc.), iar reacțiile sînt de asemenea verbale (răspunsurile orale sau scrise ale elevului, întocmirea unui referat sau a unei lucrări scrise etc). Sînt însă și obiecte de învățămînt în care stimulenții sînt verbali iar reacțiile neverbale, sau invers. De exemplu în cazul educației fizice, stimulentul este instrucția verbală a profesorului sau antrenorului, iar reacția este efectuarea unei mișcări (deci neverbală). Situația este similară în cazul lucrului manual. În alte cazuri — de exemplu desenarea după model sau pe bază de reprezentare — și stimulentul și reacția sînt din primul sistem. Cînd se utilizează material intuitiv, la orice lecție, dat fiind că elevul adeseori trebuie să expună verbal acest material (de exemplu să spună ce vede), stimulentul este din primul sistem, iar reacția din al doilea, ceea ce înseamnă că procesul nervos începe în primul sistem de semnalizare și se termină în al doilea. (Subliniem că stimulenți ai primului sistem de semnalizare sînt orice stimulenți concreți, neverbali, adică fie obiecte sau fenomene, fie imaginea lor). Cînd activitatea se desfășoară predominant la nivelul primului sistem de semnalizare, al doilea sistem este în mare măsură inhibat prin inducție negativă, ceea ce permite odihna activă a acestui sistem, sau prevenirea apariției inhibiției de protecție, în cazul cînd încă n-a apărut.

Ceea ce mai trebuie să subliniem este faptul că apariția inhibiției de protecție nu constituie încă un obstacol pentru însușirea cu succes a materialului care se adresează predominant primului sistem de semnalizare. Din datele prezentate în tabela II s-a putut vedea că perechile de imagini au fost reținute foarte bine de către elevii din schimbul doi, chiar mai bine decît elevii din schimbul întîi.

Mai adăugăm că al doilea sistem de semnalizare nu trebuie considerat omogen, nediferențiat. N. I. Krasnogorski a arătat că în sistemul verbal există semnale verbale sintetizatoare (integratoare) de grade diferite. Semnalele integratoare de un ordin mai înalt unifică semnalele verbale ce se află la un nivel mai jos și au cu ele o legătură condiționată directă. Cuvintele generalizatoare sintetizatoare pot fi cuprinse, spune N. I. Krasnogorski, în înlănțuiri verbale diferite, ceea ce ridică procesele corticale în

lanț la un nivel de generalizare excepțional de înalt și constituie baza fiziologică a celor mai complexe funcțiuni verbale ale creierului [1].

Plecînd de la indicația lui N. I. Krasnogorski cu privire la existența în sistemul verbal a integratorilor verbali de grade diferite, ne-am pus problema dacă integratorii sau sintetizatorii situați la un nivel mai înalt, nu sînt mai susceptibili la oboseală, avînd în vedere că în dezvoltarea limbajului acești integratori apar mai tîrziu, după ce s-au format semnalele verbale integratoare situate la un nivel mai jos. Din cercetările pe care le-am efectuat pînă acum rezultă că la această întrebare se poate răspunde afirmativ.

Pentru cercetarea problemei enunțate mai sus am experimentat cu două probe diferite. În ambele cazuri subiecții au fost 13 studenți de la facultatea de matematică, care s-au prezentat benevol la această experiență. Studenții supuși experienței au efectuat o muncă predominant intelectuală timp de 24 ore, dintre care circa 11 ore în cursul zilei (audiere de cursuri, activitate în seminar, studiu individual), iar restul orelor sub formă de studiu individual, care a durat tot timpul nopții, sub supravegherea experimentatorului. Cercetarea influenței oboselii asupra semnalelor verbale integratoare de grade diferite a început la orele 6 dimineața.

Una din probele la care au fost supuși subiecții a constat din imagini realizate numai din linii întrerupte, ceea ce face foarte dificilă recunoașterea. Dacă subiecților nu li se dă altă instrucție decît aceea de a spune ce reprezintă fiecare desen, ei recunosc abia 25%—30% din imagini. Dacă se indică prin cuvînt ce obiect să caute, recunoașterea devine foarte ușoară. În cazul de față subiecților li s-a dat această indicație, adică li s-a spus ce obiect să caute (de exemplu „unde este o bicicletă?", „unde este o locomotivă?", etc.). Subliniem că aceste semnale verbale prin care am căutat să dirijăm și să ușurăm procesul perceptiv al subiecților sînt semnale verbale de gradul întîi, deci cele mai apropiate de primul sistem de semnalizare. La această probă cei 13 subiecți, care au lucrat aproape continuu timp de 24 ore, au recunoscut în medie cu 10,47% mai puține imagini, decît subiecții de asemenea studenți, examinați în condiții fiziologice obișnuite. Aceasta înseamnă că oboseala a avut ca efect o scădere ușoară a capacității de reglare a acestor semnale de ordinul întîi asupra urmelor corticale din primul sistem de semnalizare.

În a doua probă am prezentat subiecților, în mod succesiv, 35 imagini, dintre care 18 reprezentau unelte de muncă, 6 erau imagini de fructe și legume, 5 reprezentau animale de casă, iar 6 diferite obiecte de îmbrăcăminte. Subiecților li s-a spus, în prealabil, că trebuie să privească fiecare imagine și să pronunțe cu glas tare denumirea obiectului reprezentat, dar să încerce să rețină numai uneltele de muncă, iar de celelalte imagini să facă abstracție. La sfîrșitul experienței, fiecărui subiect i s-a cerut să spună ce unelte de muncă a văzut, iar după ce a terminat înșirarea lor i s-a cerut să spună și ce alte imagini au mai fost prezentate. Proba aceasta a fost efectuată și cu subiecți care nu erau obosiți. Acești subiecți au reținut 79,09% din uneltele de muncă și 48,75% din celelalte imagini, pe cîtă vreme atunci cînd li s-a spus să încerce să le rețină pe toate, cele două categorii de imagini au fost reținute aproximativ în aceeași proporție. În schimb studenții care au efectuat aproape 24 ore muncă predominant intelectuală, la proba la care li s-a cerut să rețină numai uneltele de muncă au reținut

[1] *N. I. Krasnogorski*: „Cu privire la formarea limbajului la copil", Jurnal vîșșei nervnoi deiatelnosti, nr. 4, 1952.

66,66% din aceste obiecte și 47,05% din celelalte. Se constată, prin urmare, că diferența dintre obiectele care trebuiau reținute și acelea care nu trebuiau reținute a scăzut simțitor, în comparație cu rezultatele subiecților care nu erau obosiți. De la diferența de 30,34 s-a ajuns la diferența de 19,31. Calculată în procente, această scădere este de 36,85%. Înseamnă că sub influența oboselii acțiunea reglatoare a acestui semnal verbal integrator de gradul doi („unelte de muncă") a scăzut în mai mare măsură decît acțiunea reglatoare a semnalelor de gradul întîi, care am văzut că a scăzut cu 10,47%.

Pe baza acestor date putem face presupunerea că nu toate obiectele de învățămînt care se adresează celui de-al doilea sistem de semnalizare duc în egală măsură la oboseală. Lecțiile sau materiile care se bazează în mai mare măsură pe descrieri verbale, obosesc mai puțin decît lecțiile de matematică, de pildă, sau lecțiile în care se cere învățarea anumitor reguli sau legi, decît lecțiile sau materiile în care se face în mai mare măsură uz de semnale verbale integratoare de grade superioare. Din acest motiv literatura care, în general, nu lucrează cu abstracțiuni, așa cum este cazul în știință, ci cu imagini vii, obosește în mai mică măsură decît consultarea unei bibliografii științifice, dintr-un domeniu sau altul de specialitate. Mai mult, putem presupune că în timpul lecturii unei lucrări literare, nu prea grele, generalizatorii verbali de un grad mai înalt, nefiind implicați în această muncă, au posibilitatea să se odihnească, să se refacă din punct de vedere funcțional.

Trebuie să subliniem că deși alternarea justă a celor două sisteme de semnalizare în procesul de învățămînt constituie o condiție esențială pentru prevenirea apariției inhibiției de protecție în al doilea sistem de semnalizare și realizarea odihnei active pentru acest sistem, mai sînt și alte condiții care pot să grăbească sau, dimpotrivă, să întîrzie apariția oboselii. Astfel, predarea monotonă a materialului, formalismul și banalitatea în predare grăbesc apariția oboselii. De asemenea aerul viciat, luminația proastă, umiditatea ridicată, constituie condiții care favorizează apariția oboselii. Gradul de manifestare a oboselii variază și în funcție de tipul de activitate nervoasă superioară, de starea sănătății, de vîrstă, etc. Îndeosebi asupra vîrstei trebuie să insistăm puțin, fiind o problemă care interesează în mod direct pe pedagog. Cercetările lui A. G. Ivanov-Smolenski și ale colaboratorilor săi au arătat că cu cît copilul este mai tînăr, cu atît este mai excitabilă scoarța sa cerebrală și, în același timp, mai expusă oboselii. Pentru copii mai mici procesul inhibiției active (condiționate) este mai dificil decît pentru cei mai mari, dar inhibiția pasivă (necondiționată) se manifestă mai puternic la cei mici. Astfel, perioada inhibiției după un stimulent monoton este, la 12 ani, de două ori mai scurtă decît la 8 ani, iar la 8 ani de cinci ori mai scurtă decît la 5 ani. Din acest motiv nici durata atenției active nu este aceeași la diferite vîrste; între 5 și 7 ani este de 15 minute, între 7 și 10 ani de 20 minute, între 10 și 12 ani de 25 minute, între 12—15 ani de 30 minute [1].

În funcție de aceste date S. E. Sovetov recomandă, și mulți învățători sovietici practică, combinarea obiectelor de învățămînt în cursul aceleeași ore, îndeosebi în clasa întîia elementară. S. E. Sovetov recomandă, de exemplu, astfel de combinări: aritmetica-cîntul, limba maternă (scrierea), — cultura fizică etc. Aceste indicații trebuie avute în vedere și în legătură cu pregătirea lecțiilor acasă.

[1] „Igiena școlară", sub redacția prof. S. E. Sovetov, Moscova, 1953, ed. rusă.

O condiție foarte importantă pentru conservarea capacității normale de muncă a scoarței cerebrale o constituie organizarea justă a regimului zilei, a regimului de muncă și odihnă al copilului. Un regim bine organizat duce la formarea de sisteme adecvate de legături temporare la elevi (stereotipii dinamice) care, la rîndul lor, duc la o mai mică și mai eficace cheltuială de energie. Automatizarea reacțiilor dobîndite, constituie o mare economie pentru activitatea de ansamblu a scoarței cerebrale și permite mutarea focarului activității spre procesele cele mai actuale. În schimb, nerespectarea regimului, schimbarea lui prea frecventă poate avea consecințe negative asupra funcționării segmentelor superioare ale sistemului nervos al elevilor.

Pentru prevenirea apariției oboselii corticale una din cele mai importante condiții de care cadrele didactice trebuie să țină seama, este inițierea treptată a elevilor în învingerea greutăților, trecerea treptată de la un material mai ușor la un material mai greu. I. P. Pavlov a arătat că multe sarcini nervoase, care la început par irealizabile pentru emisferele cerebrale, prin precauțiune și inițiere treptată devin pe deplin realizabile. Principalul este gradația, antrenamentul. În pedagogie acest fapt trebuie considerat drept regulă fiziologică fundamentală, spune I. P. Pavlov.

Primul semn al oboselii este apariția la elevi a unei neliniști motorice generale, copiii „se foiesc în bănci" după o expresie curentă printre pedagogi. Această manifestare este consecința slăbirii procesului de inhibiție internă, activă și modificarea relației normale dintre excitație și inhibiție, în sensul predominării excitației. I. P. Pavlov a dovedit că procesul inhibiției active este mult mai fragil decît procesul excitației. Dacă aceste semne nu sînt luate în considerare, dacă nu se ia nici o măsură de îndreptare și activitatea intelectuală continuă, începe să apară inhibiția de protecție, la început în al doilea sistem de semnalizare, apoi, treptat, se extinde și la legăturile condiționate ale primului sistem de semnalizare. În această a doua fază copiii devin apatici și somnolenți. La copiii cu o capacitate de inhibiție ridicată și la copiii slăbiți din punct de vedere fizic se poate ca prima fază a oboselii să fie slab exprimată sau poate chiar să lipsească.

Dacă oboseala scoarței cerebrale devine regulă și dacă dintr-un astfel de caz nu se asigură odihna necesară, oboseala poate trece într-o stare patologică, în surmenaj.

Trebuie să subliniem că alternarea justă a activității celor două sisteme de semnalizare poate să asigure capacitatea normală de funcționare a scoarței cerebrale în timpul unei zile de lucru, dar aceasta nu înseamnă că printr-o astfel de alternare activitatea ar putea fi continuată în mod indefinit. În cursul unei zile de lucru numărul celulelor care au lucrat fiind foarte mare, toată scoarța urmează să treacă în stare de inhibiție. Acest fenomen, spune I. P. Pavlov, este un fenomen care se repetă în fiecare zi, este somnul nostru și al tuturor animalelor.

Întrucît apariția oboselii corticale are ca efect slăbirea funcțiunii de analiză și sinteză a scoarței cerebrale și, prin urmare, reducerea atît cantitativă cît și calitativă a eficienții învățării, procesul de învățămînt trebuie astfel organizat încît apariția oboselii corticale să fie prevenită.

Concluzii

1. Indicația lui I. P. Pavlov că al doilea sistem de semnalizare nu poate asigura prin el însuși cunoașterea, că el trebuie să se bazeze totdeauna pe primul sistem de semnalizare, ne arată că predarea cunoștințelor numai

pe bază de explicaţii verbale, deci numai la nivelul celui de-al doilea sistem de semnalizare, poate duce la formalism în însuşirea cunoştinţelor şi la slăbirea activităţii comune a celor două sisteme de semnalizare.

În acelaşi timp, avînd în vedere faptul că al doilea sistem de semnalizare reglează şi dirijează în mod continuu activitatea primului sistem de semnalizare, înseamnă că simpla prezentare a materialului intuitiv în procesul predării, nu este suficientă. Percepţia elevilor trebuie pregătită şi dirijată prin cuvînt.

2. Dezvoltarea şi interacţiunea armonică a celor două sisteme de semnalizare, deprinderea elevilor cu transpunerea corectă a legăturilor din primul în al doilea sistem de semnalizare şi invers, constituie şi o măsură profilactică, de prevenire a disociaţiei în activitatea comună a celor două sisteme de semnalizare.

3. Cunoscînd faptul că al doilea sistem de semnalizare este mai fragil şi mai vulnerabil, trebuie să fim continuu preocupaţi de a preveni apariţia inhibiţiei de protecţie în al doilea sistem de semnalizare, de a realiza odihna activă a acestui sistem în însuşi mersul procesului de învăţămînt. În acest scop, una din măsurile principale care trebuie luate este alternarea justă a activităţii celor două sisteme de semnalizare în procesul de învăţămînt şi repartizarea justă a sarcinilor, cînd predominant pe primul, cînd predominant pe al doilea sistem de semnalizare.

4. În lupta împotriva supraîncărcării elevilor, problema repartizării juste a sarcinilor pe cele două sisteme de semnalizare trebuie să stea în centrul preocupărilor didactice. Aceleaşi activităţi repartizate pe acelaşi număr de ore pot să constituie o sarcină grea sau o sarcină uşoară pentru scoarţa cerebrală a elevilor, în funcţie de modul cum a fost organizată lecţia. Pentru rezolvarea cu succes a acestei probleme învăţătura lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare este de cea mai mare însemnătate.

Ştefan C. Mihăilescu — un pedagog înaintat din a doua jumătate a secolului al XIX-lea

Conf. univ. BERNARD GRIGORIU
Inst. pedagogic, Bucureşti

De la naşterea sa cîrdăşia burghezo-moşierească s-a manifestat ca o puternică frînă în toate domeniile de activitate ale societăţii romîneşti, inclusiv în acela al educaţiei tinerei generaţii.

Ideile lui Gheorghe Lazăr şi Nicolae Bălcescu, luptători pentru o educaţie care să corespundă intereselor maselor largi, pentru un învăţămînt legat de viaţă, pentru o şcoală focar de cultură naţională, centru de educare a virtuţilor cetăţeneşti de pregătire pentru luptele politice, au fost părăsite.

Cu toate bunele intenţii ale unora din inspiratori, legea învăţămîntului din 1864, care stabileşte obligativitatea şi gratuitatea învăţămîntului elementar, nu este, în mare măsură, decît o enunţare zgomotoasă de deziderate şi nu prevede nici un fel de măsuri practice organizatorice pentru traducerea lor în viaţă.

Trebuiau totuşi evitate acele consecinţe neplăcute pentru orînduirea burghezo-moşierească, care ar putea să decurgă şi dintr-o astfel de încercare de organizare a învăţămîntului pentru masele populare. De aceea apar o serie de revizuiri sau proiecte de „îmbunătăţire" a legii din 1864, care au ca scop să anuleze de fapt tot ce a fost pozitiv în legea de mai sus.

Această atitudine duşmănoasă faţă de problema dezvoltării culturale a maselor largi ale poporului caută să fie ascunsă printr-o supralicitare de paradă a partidelor politice ale claselor exploatatoare, în jurul „şcolii poporului", prilej de propagandă a legendei despre prinţul „luminat" care se „îngrijeşte" de binele şi instrucţia întregului popor. Acesta era, de asemenea, prilej ca — în mod demagogic — să se creeze iluzia că se merge în pas cu vremea. Dar faptele arătau adevărul dezbrăcat de haina perfidiei.

Odată cu instaurarea monarhiei, bugetul Ministerului Cultelor şi Învăţămîntului Public este simţitor redus. Nu trecuseră nici 2 ani de la apariţia legii învăţămîntului din 1864 şi ministrul învăţămîntului public din acea vreme susţine „libertatea absolută a învăţămîntului", adică statul să nu intervină, să lase părinţilor şi educatorilor aleşi de ei, grija educaţiei copiilor.

Prin urmare principiul liberei concurenţe, a iniţiativei particulare în materie de învăţămînt. Statul n-are ce să se amestece în acest domeniu, el n-are „dreptul" de a impune obligaţia de a învăţa. Şi în domeniul învăţămîntului, ca şi în comerţ, legea cererii şi ofertei, libera concurenţă trebuia să domnească. Aşa se dezvoltă meseriile, comerţul, aşa se va dez-

volta și școala. Punct de vedere tipic burghez, prin care se urmărește a se elibera statul de orice obligație în ceea ce privește școala populară și de a se stimula inițiativa particulară în crearea de școli secundare pentru copiii păturilor avute.

Încercînd să justifice politica de întunecare a maselor, V. A. Ureche, — susținător al punctului de vedere burghezo-moșieresc — vorbește despre necesitatea formării unei elite (în școlile particulare bineînțeles) și apoi această elită va ști cîndva ce și cum trebuie să „lumineze" masele.

În general, în perioada de care ne ocupăm, învățătorul este figura cea mai batjocorită a intelectualității romînești, deoarece conform prevederilor legii din 1864, posturile de învățători în școala poporului puteau fi ocupate chiar și de absolvenți a 4 clase primare.

În unele părți ale țării, cercuri interesate în dezvoltarea școlii romînești — nemaiputînd tolera starea de lucruri existentă — iau inițiativa înființării de școli normale pentru pregătirea învățătorilor. Aceste inițiative sînt canalizate de „Societatea pentru învățătura poporului romîn", societate care ia naștere în anul 1866 și care, o bună bucată de vreme, a avut un rol pozitiv în dezvoltarea școlii romînești. În felul acesta apare o școală normală în București în anul 1870 și mai apar asemenea școli și în alte localități din țară. Școala normală (pedagogică) din București, sub conducerea unor directori talentați ca Badilescu, Barbu Constantinescu și mai ales Ștefan C. Mihăilescu, devine un adevărat laborator de activitate pedagogică creatoare. Faptul acesta neliniștește cercurile conducătoare și Ministerul Învățămîntului Public hotărește — în 1873 — desființarea școlilor normale, inclusiv a celei din București. Numai sub presiunea unor largi cercuri ale opiniei publice, care protestează cu indignare împotriva acestei măsuri net obscurantiste, parlamentul este nevoit să revină asupra acestei hotărîri.

Dar punctul culminant al acestei ofensive obscurantiste din a doua jumătate a secolului al XIX-lea îl reprezintă perioada cînd în fruntea Ministerului Cultelor și Învățămîntului Public a stat Titu Maiorescu, pedagogul cel mai caracteristic — din această perioadă — al cîrdășiei burghezo-moșierești.

Dacă în tinerețea sa a luat parte la unele acțiuni de sprijinire a școlii poporului, în momentul ascuțirii luptei de clasă prin apariția proletariatului și izbucnirea răscoalelor țărănești din 1888, Titu Maiorescu devine cel mai zelos apărător al intereselor claselor exploatatoare și în domeniul școlii. Alarmat de influența mișcării socialiste, de ecoul care-l are în mijlocul cercurilor învățătorești, Titu Maiorescu încearcă să introducă (și în acest sens propune Camerii un proiect de lege) în școală în întregime spiritul „Regulativelor" reacționare prusace. Discursul lui în fața Camerei, în februarie 1891, reprezintă cel mai reacționar document pedagogic al secolului al XIX-lea, reprezintă tentativa de a arunca școala romînească cu zeci de ani în urmă.

Trebuie aruncată peste bord toată vorbăria liberală cu privire la „luminarea" țăranului, la obligativitatea învățămîntului, la inamovibilitatea învățătorului. Maiorescu cere întețirea de către burghezo- moșierime a ofensivei ideologice împotriva maselor.

„Dacă ați ști — spune Titu Maiorescu — scrisorile, rapoartele revizorilor, numărul reclamațiilor care sînt în dosare în privința, de exemplu, a mișcării socialiste care a prins și prinde mulți învățători... ați mai avea curajul să propuneți inamovibilitatea învățătorilor". Și mai departe Titu Maiorescu arată cum acești învățători sînt convinși că ei sînt chemați să

explice sătenilor drepturile lor politice, cum stau lucrurile cu împărțirea pămîntului. În ceea ce privește obligativitatea învățămîntului, aceasta este o acțiune prematură, o utopie, pentru că „...sătenii sînt în mare parte recalcitranți, în contra lățirii școalelor, recalcitranți la obligațiunea de a-și trimite copiii la școală". Și că în orice caz pentru „copiii de țărani care la noi fiind în starea de azi prea înceți" trebuie concepută o altă programă, trebuie să vie la școală la o vîrstă mai înaintată.

Toate aceste afirmații nu sînt decît niște calomnii grosolane, ridicate la rangul de „teorii" de către Titu Maiorescu, „teorii" care anunță pedologia de mai tîrziu.

Maiorescu critică legea din 1882 din Franța, prin care biserica a fost separată de școală. La sate domnește neliniștea. De aceea școala și slujitorii ei trebuie să se găsească sub tutela bisericii și moșierului. Școala trebuie să se adapteze intereselor spirituale ale țărănimii. Și această viață spirituală „pe care am putea-o revărsa asupra școalelor este religiunea". Cel mai bun învățător este deci „preotul pregătit pedagogicește". Acest învățător în același timp trebuie „să atragă și simțămintele marilor proprietari de pe lîngă școala satului" iar școala trebuie să fie ținută departe de influența luptelor politice din țară, de tendințele progresiste ale vremii. Educația spirituală deci a copiilor poporului trebuie să fie în mîna bisericii și a moșierimii. (Citatele date sînt din discursul lui Titu Maiorescu din februarie 1891).

Și astfel școala poporului primește lovituri peste lovituri. Starea jalnică a școlii românești nu mai poate să nu fie recunoscută de Spiru Haret în raportul său asupra învățămîntului, prezentat în 1884, adică exact după 20 de ani de la apariția legii învățămîntului din 1864. „Legea din 1864 — spune Spiru Haret — a fost desființată de fapt". (Spiru Haret: Raport asupra învățămîntului).

Oamenii înaintați ai vremii, începînd mai ales din a doua decadă a celei de a doua jumătăți a secolului al XIX-lea, se ridică împotriva pedagogiei oficiale și cer lichidarea formelor feudale din școală. Apărători înflăcărați ai culturii și științei, cercuri ale unei intelectualități reprezentînd tendințele progresiste ale vremii, cer un învățămînt pentru mase, fără de care nu se pot rezolva sarcinile economice și culturale care stau în fața societății românești. Oameni de știință, de litere, pedagogi se ridică împotriva spiritului de castă în învățămînt, împotriva rezolvării birocratice a problemelor pedagogice, împotriva scolasticei și dogmatismului, supunînd în felul acesta școala timpului unei critici ascuțite.

Dar în același timp, această critică care odată cu începutul dezvoltării mișcării muncitorești capătă din ce în ce mai multă amploare este și baza diferențierii din această mișcare largă a unei grupe, cea mai înaintată — „Contemporanul" — față de alte grupe care se orientează acum către burghezia liberală sau au o poziție intermediară.

Astfel, ca un ecou al luptei forțelor înaintate din țara noastră împotriva rămășițelor feudale, ca un ecou al luptei oamenilor de cultură pentru o orientare realistă în știință, se desfășoară în țările românești mișcarea pedagogică a anilor 70.

Această mișcare pedagogică a anilor 70 a însemnat o înviorare în domeniul pedagogic, o încordată muncă creatoare teoretică și practică.

Încă între anii 1860 și 1870 încep să apară, în mod spontan școli, nu ca un rezultat al acțiunilor guvernamentale, ci al inițiativei opiniei publice înaintate.

Ia naştere în anul 1866 „Societatea pentru învăţătura poporului romîn" care, sub conducerea lui Petrache Poenaru, Esarcu etc. propune „a stărui ca instrucţiunea generală gratuită şi obligatorie să devină o realitate..." ; să contribuie „la dezvoltarea educaţiei naţionale".

În statutul societăţii, în articolul întîi, se arată că această societate urmăreşte „să protejeze şcolile, pe căi legale, în contra oricărei măsuri lovitoare".

Era foarte transparent că aceste „măsuri lovitoare" veneau din partea statului burghezo-moşieresc. În anul 1866, odată cu venirea în ţară a lui Carol de Hohenzollern, guvernul reduce bugetul ministerului învăţămîntului public cu un milion de lei, desfiinţează şcolile care au luat naştere sub Cuza, reduce salariile învăţătorilor la jumătate, iată numai vreo cîteva „măsuri lovitoare" împotriva cărora „Societatea pentru învăţătura poporului romîn" se ridică. Societatea scoate şi o revistă pedagogică „Societatea pentru învăţătura poporului romîn", care îşi propune să contribuie la promovarea unei mişcări pedagogice la noi în ţară.

Apar şi alte reviste pedagogice în Bucureşti şi în alte colţuri ale ţării, unde se publică traduceri din operele pedagogice ale gînditorilor înaintaţi ca Rousseau şi Pestalozzi, unde se prezintă experienţa unor învăţători care luptă pentru a introduce în practica lor metode raţionale de educare şi instruire a copiilor.

Oameni de ştiinţă ca : C. Esarcu, Grigore Ştefănescu, Em. Bacaloglu ; scriitori ca : Ion Creangă, Cezar Bolliac ; pedagogi ca : Aug. Laurian, Manliu, Barbu Constantinescu, luptă pentru independenţa ştiinţei şi a creaţiei ştiinţifice artistice, pentru aplicarea în viaţă a cuceririlor înaintate ale gîndirii omeneşti în folosul dezvoltării societăţii, pentru o nouă pedagogie. Sistemului pedagogic oficial, reacţionar şi formalist, rupt de bogăţia de cunoştinţe pe care le-a acumulat omenirea, de necesităţile de dezvoltare a copilului, ei încearcă să-i opună o şcoală care să dea generaţiei tinere cunoştinţe reale, legate de viaţă, o şcoală din care să dispară învăţarea mecanică, „muştruluiala", care să educe la copilul în dezvoltare aptitudinile intelectuale şi fizice.

Promovînd pe primul plan sarcinile educative ale şcolii, ei luptă pentru pătrunderea în şcoală a metodelor active, a metodelor care asigură un învăţămînt conştient.

Unul din reprezentanţii cei mai talentaţi ai acestei mişcări pedagogice a anilor 70 a fost Ştefan C. Mihăilescu.

Ştefan C. Mihăilescu a fost unul din acele elemente înaintate din a doua jumătate a secolului a XIX-lea, care a rămas multă vreme credincios ideilor anilor 1848, credincios „nemuritorului Bălcescu", cum însuşi îl evoca cu veneraţie.

Ştefan C. Mihăilescu duce mai departe firul tradiţiilor progresiste ale gîndirii pedagogice romîneşti din secolul al XIX-lea, ale cărei baze au fost puse de „dascălul Lazăr". Mai bine de 30 de ani el a desfăşurat o activitate neobosită într-o serie de domenii ca : filozofie, psihologie, pedagogie, ziaristică, oratorie, mecanică, biologie.

Dr. C. Istrate, apreciind în mod favorabil lucrarea lui Ştefan C. Mihăilescu „Vîrtej cu aburi", scrie despre autor : „Ştefan nu e din cei ce se opresc la societăţile de cîştig, sau la cassieria ţării, e din cei ce-şi pierd potcoavele alergînd după frumos şi necunoscut" [1].

[1] *Dr. C. Istrate* : „Ştefan Mihăilescu şi vîrtejul cu aburi". Literatura şi arta romînă, 1898, pag. 208.

Ştefan C. Mihăilescu s-a născut în Bucureşti, în anul 1846. Termină liceul în anul 1864, unde se vădise a fi un elev cu interese multilaterale şi calităţi excepţionale. Se înscrie la Facultatea de ştiinţe a universităţii din Bucureşti, unde are ca profesori pe Em. Bacaloglu, I. Falcoianu, Alex. Marin, C. Esarcu. Plin de înflăcărare, tînărul student îl urmează pe Heliade, dar, convingîndu-se de lipsa lui de fermitate, îl părăseşte.

În anul 1867, în ultimul an al facultăţii, este numit profesor de ştiinţe fizico-naturale la gimnaziul „Lazăr". În 1868 se prezintă la un concurs pentru catedra de ştiinţe fizico-naturale de la liceul „Matei Basarab". La acest concurs Ştefan Mihăilescu se prezintă în mod strălucit, dar ministerul numeşte la catedră pe C. F. Robescu, absolvent al şcolii forestiere din Nancy, care nici nu se prezentase la concurs, socotind că este compromiţător să concureze alături de absolvenţii universităţii din ţară.

De aceea mai tîrziu, cu mîndrie dar şi cu amărăciune, Ştefan Mihăilescu îi scrie doctorului Istrate : „Subsemnatul e fabricaţie sadea nesurogată şi nealterată a şcolii romîneşti, de la talpa buchilor pînă la acoperiş, cum s-ar zice n-am pitac la mînă, nici de la Beci sau Viena, nici de la Heidelberg" [1].

Şi astfel Ştefan Mihăilescu rămîne profesor de gimnaziu pînă în anul 1890 cînd gimnaziul „Lazăr" se transformă în liceu.

Se alătură, în anul 1867, „Societăţii pentru învăţătura poporului romîn" şi desfăşoară o activitate multilaterală, clocotitoare.

Membru al acestei societăţi, şi pentru un timp secretar, Mihăilescu este în fruntea opiniei publice înaintate din Bucureşti care se ridică împotriva hotărîrii ministrului Tell, deoarece acesta urmărea să desfiinţeze şcoala normală din Bucureşti sub pretextul că localul acestei şcoli trebuie să servească pentru ... şedinţele sinodului.

Între anii 1874—1877 Mihăilescu activează ca director al şcolii normale din Bucureşti, şcoală creată din iniţiativa „Societăţii pentru învăţătura poporului romîn". Ca director şi profesor el introduce aici — în afară de obiecte de cultură generală şi pedagogie — lucrul manual şi practica agricolă. Preocupat de activizarea procesului de învăţămînt, de ridicarea nivelului cultural al viitorilor învăţători, Mihăilescu introduce în şcoala normală excursiile şi organizează societatea de lectură a elevilor.

În cadrul societăţii organizează şi cursuri speciale profesionale, publice şi gratuite, pentru meseriaşi, ucenici, muncitori, unde în afară de pregătire profesională, se dau şi elemente de cultură generală.

Crezînd în forţele nelimitate ale ştiinţei, ca pîrghia cea mai importantă în rezolvarea grelelor probleme ale societăţii romîneşti, Mihăilescu a desfăşurat o neobosită activitate pentru răspîndirea cunoştinţelor ştiinţifice în masele largi ale poporului. In „Revista pentru învăţătura poporului romîn" şi apoi în revista „Transacţiuni literare şi ştiinţifice" (înfiinţată de către Mihăilescu împreună cu Aug. Laurian în anul 1872) publică o serie de articole de popularizare a ştiinţei. Cu aceeaşi orientare el publică articole în „Columna lui Traian" şi „Revista contemporană". „În aceste articole — scria Anghel Demetrescu — era o enciclopedie întreagă : fizică cosmică, fizică matematică, ştiinţă uzuală, ştiinţă aplicată, fiziologie vegetală, cosmografie stelară, biologie, fiziologie, sociologie.

---

[1] *Dr. C. Istrate* : „Ştefan Mihăilescu şi vîrtejul cu aburi". Literatura şi arta romînă, 1898, pag. 207.

Nici unul dintre tinerii care urmaseră cursurile universitare, fie de aici, fie din străinătate, n-ar fi tratat cu atîta dezinvoltură şi măiestrie o varietate aşa de mare de subiecte" [1].

Conferenţiar apreciat, el atrage la Ateneul Romîn un public numeros în jurul temelor: Darwinismul, Selecţiunea naturală, Influenţa luminii asupra vieţii.

În această vreme, cînd statul monstruoasei coaliţii arăta o totală lipsă de grijă pentru dezvoltarea ştiinţei în ţara noastră, oamenii de ştiinţă patrioţi, au căutat să se constituie în asociaţii ştiinţifice. Aceste asociaţii ştiinţifice aveau ca scop, printre altele, să sprijine învăţămîntul prin elaborarea de programe şi manuale ştiinţifice.

În cadrul societăţii de ştiinţe fizico-naturale, din 1868 a activat şi tînărul Ştefan Mihăilescu, în calitate de secretar. În timpul acesta Mihăilescu scrie „Elemente de mineralogie", lucrare aprobată de societate pentru a servi ca manual şi, în acest sens, societatea o recomandă Ministerului Cultelor şi Învăţămîntului Public. Dar, în timp ce ministerul editează în zeci de mii de exemplare pentru uzul şcolilor „Istoria sacră a vechiului şi noului testament", traduce cărţi de declamaţii din limba spaniolă şi reeditează în nenumărate rînduri manualul de filozofie idealisto-teologică a lui Charma, manualul lui Mihăilescu nu este recomandat şcolilor. El este însă primit cu simpatie de cercurile progresiste. În revista „Traian", din 23 septembrie 1869, se face o recenzie deosebit de favorabilă acestei lucrări, care se termină cu recomandarea ca ea să fie răspîndită şi în Transilvania.

În prefaţa la „Elemente de mineralogie" tînărul Mihăilescu îşi afirmă credo-ul său pedagogic. La baza educaţiei tinerii generaţii trebuie să stea ştiinţa şi în mod deosebit ştiinţele despre natură. „Să ne deprindem dar fără nici o temere a nutri spiritele cu eternele veritäţi ale naturii, să îmbrăţişăm din toate puterile acest sistem de educaţiune, care singura este în stare să distrugă toate prejudecăţile şi a ne face să pornim pe adevăratul teren al ştiinţei" [2].

Din aceste necesităţi obiective, de ordin social şi pedagogic, „a rezultat ideea tendinţei către materialism din care, rău înţeles, s-a făcut o imagine îngrozitoare, un germene periculos pentru viitor" [3].

Interesul pentru învăţătura darwinistă, pentru răspîndirea în cercurile largi a cunoştinţelor din domeniul naturii şi a introducerii lor în şcoli avea un puternic tîlc filozofico-social pe care Mihăilescu, ca un gînditor materialist militant, nu-l ascundea. Filozofiei idealiste, teologiei consideraţiilor despre neputinţa raţiunii şi despre rolul înalt al credinţei şi al revelaţiei, clasicismului mort, caracterului scolastic al învăţămîntului, le opune ideea despre forţa raţiunii omeneşti, a ştiinţei, a instrucţiei, un învăţămînt care să ducă pe elevi la o anumită concepţie de viaţă corespunzătoare stadiului de dezvoltare a ştiinţelor naturii şi — în mod special — a învăţăturii evoluţioniste a lui Darwin „cea mai strălucită cucerire ce filozofia naturală a făcut de la Aristotel pînă în prezent" [4].

În anul 1874, sub patronajul „Societăţii pentru învăţătura poporului romîn", Mihăilescu scrie o altă carte didactică „Convorbiri asupra istoriei naturale", carte care trebuia să dea noţiunile fundamentale acelora „care vor să înveţe uşor ştiinţele naturii".

---

[1] *Anghel Demetrescu*: „Ştefan Mihăilescu". Ed. „Literatura şi arta romînă", 1899, pag. 491.
[2–3] *Ştefan Mihăilescu*: „Elemente de mineralogie", anul 1869 pag. 10.
[4] „ : „Introducere la psihofizică", pag. 114.

După cum o arată şi titlul, cartea este de la prima pagină pînă la ultima o convorbire între copil şi părinte (autorul foloseşte pe scară largă metoda euristică) cu privire la fauna globului pămîntesc. În cadrul acestei conversaţii socratice elevul îşi însuşeşte cunoştinţele elementare cu privire la unele fenomene particulare din natură, precum şi unele noţiuni mai largi despre materie, spaţiu, cauzalitate.

Cartea, cu toată îngrămădirea de materiale, a folosirii abuzive a raţionamentelor deductive (era scrisă nu numai pentru elevi, ci şi pentru educatori şi pentru publicul larg), a reprezentat — prin conţinutul său ştiinţific şi prin metoda sa — un fenomen original şi înaintat pentru literatura didactică din acea vreme.

În anul 1876, împreună cu Barbu Constantinescu şi Manliu, Mihăilescu scrie „Cartea de cetire" pentru învăţămîntul primar. Acest manual — scos mai tîrziu în numeroase ediţii îngrijite printre alţii de Al. Odobescu, Slavici, Coşbuc — a fost folosit multă vreme în şcoala noastră.

Răspunzînd nevoiei arzătoare de manuale, după cartea de citire Ştefan Mihăilescu trece la elaborarea unei aritmetici pentru clasele I şi a II-a. Aritmetica lui Ştefan Mihăilescu a fost primită cu mare bucurie de învăţătorimea de la noi din ţară. În precuvîntarea manualului de aritmetică Mihăilescu propune, corespunzător cu concepţia sa despre procesul de învăţămînt, să dea „o altă direcţie studiului aritmeticii chiar de la origina sa", cerînd să se termine cu predarea matematicilor „ca o pagină de catehism". Aritmetica trebuie să dezvolte gîndirea, să stimuleze activitatea intelectuală independentă a elevilor. Însuşi manualul trebuie să-l înveţe pe elev să muncească independent, să înveţe singur. Şi astfel Mihăilescu pune la baza manualului său de aritmetică calculul mintal şi *metoda euristică*.

Între anii 1879—1884 Mihăilescu activează împreună cu Aug. Laurian la conducerea ziarului „Romînia Liberă", unde desfăşoară şi o largă propagandă pentru o şcoală democratică şi legată de viaţă.

În munca pe care a dus-o, fie ca şef de diviziune la Ministerul Agriculturii şi Lucrărilor publice, fie ca inspector general sau ca secretar general al învăţămîntului, Mihăilescu a căutat — în ciuda funcţiilor ocupate în aparatul de stat burghezo-moşieresc — să impună un punct de vedere înaintat în domeniul său de activitate.

Elaborează un proiect de raţionalizare a agriculturii şi propune, printre altele, înfiinţarea de ferme model în care să funcţioneze şcoli superioare de agricultură; să se înmulţească numărul şcolilor de agricultură şi de meserii pentru a pregăti agronomi şi maşinişti necesari unei agriculturi care să se practice după cele mai înaintate cuceriri ale ştiinţei; să se introducă în şcoli cursuri speciale de fizică şi chimie agricolă. Aceste propuneri nu erau însă, pentru acele timpuri, decît visuri îndrăzneţe, care au făcut din Ştefan Mihăilescu un individ incomod pentru cercurile conducătoare din timpul său.

Ca inspector general în învăţămîntul primar, Mihăilescu cutreieră ţara ca să cunoască în mod nemijlocit starea şcolilor poporului. El a fost unul din acei inspectori care „nu se pot mărgini la simpla destinaţiune de procuror şcolar", ci „apostol neobosit al progresului didactic, învăţătură vie şi bogată ce se împarte aşa zicînd cît mai des posibil, la domiciliul fiecărei şcoli" [1].

Cunoscînd bine situaţia învăţămîntului, Mihăilescu — cu toate intervenţiile şi presiunile care se îndreaptă împotriva lui — dezvăluie în faţa

[1] *Ştefan Mihăilescu*: „Încercări critice asupra învăţămîntului nostru primar", anul 1888, pag. 170.

opiniei publice unul din cele mai jalnice aspecte ale societății burghezo-moșierești — situația școlii sătești — în lucrarea sa „Încercări critice asupra învățământului nostru primar", apărută în anul 1888.

Dacă cercurile conducătoare încearcă să prezinte cartea ca rezultatul fanteziei autorului, al unei „manii statistice", al unui „pesimism fabricat de plăcere", „Încercări critice asupra învățământului nostru primar" este primită cu aprecieri favorabile de oamenii de cultură înaintați din țara noastră. În unul din articolele sale Al. Vlahuță scrie în felul următor despre carte și autorul ei :

„D. Ștefan Mihăilescu, în migălosul și importantul său studiu asupra învățământului primar la noi, cu un talent și cu o răbdare care nici unul pînă la el n-a avut-o, cercetează toate relele de care suferim în această ramură de dezvoltare și aducînd în studiul său forța unei admirabile analize științifice și argumentarea rece a statisticii, aruncă o lumină desăvîrșită asupra înfiorătorului spectacol al școlii noastre de la țară. Acolo se vede destul de lămurit starea de sălbăticie, bolile înrădăcinate și toate viițiile și mizeriile care trăiesc și rod pe țăranul nostru, toropit și bleg de sărăcie și ignoranță" [1].

Cartea lui Mihăilescu (mai ales în prima sa variantă, cînd el este mai puțin dispus să facă concesii cercurilor reacționare) a avut un puternic răsunet în opinia publică pedagogică de la noi din țară. Multă vreme toți cei care scriau în domeniul pedagogiei trebuiau, într-un fel sau altul, să ia atitudine față de ideile principale din lucrarea lui Ștefan Mihăilescu. Ea, ca și exemplul lui personal de neobosit activist în domeniul școlii, a stimulat multe spirite înaintate din țara noastră în lupta pentru o școală care să corespundă intereselor poporului.

În 1892 Mihăilescu scoate o altă lucrare : „Introducere la psiho-fizică" unde, după poziții materialiste, combate concluziile agnostice idealiste ale fiziologului german Emil du Bois Raymond, al cărui zelos propagandist la noi în țară a fost Titu Maiorescu.

Cam în aceeași vreme apare și lucrarea în domeniul mecanicii : „Vîrtejul cu aburi", lucrare apreciată de oamenii de știință Emil Pangrati și Dr. C. Istrati.

Cu toate oscilațiile din ultima parte a vieții sale, Ștefan Mihăilescu nu mai putea fi pe placul burghezo-moșierimii și, în anul 1895, este scos din minister ; se întoarce la vechea lui catedră de la liceul „Lazăr" de unde este scos la pensie în anul 1898.

Înconjurat din ce în ce mai mult de complotul „tăcerii", acest intelectual talentat, cinstit, dar care a luptat izolat, departe și străin de tendința care reprezenta viitorul societății romînești — clasa muncitoare — a murit în anul 1899, nebăgat de seamă, cu sentimentul tragic al unei amare deșertăciuni.

Ștefan Mihăilescu cerceta fenomenele pedagogice ca un gînditor cu un larg orizont teoretic.

Fiecare știință, inclusiv știința despre educație, include în sine nu numai materialul faptic dar și motivarea teoretică a lui. „Care este cugetătorul, care ar dori să se mărginească la cunoștința empirică și imediată a fenomenelor, fără a se ridica la cauze, la raporturi dintre fenomene și să constituie adevărata știință, acea adică care cuprinde legile și principiile gene-

[1] *Al. Vlahuță* : „Opere alese", vol. I, pag. 184—185.

rale ale fenomenalităţilor" [1]. Şi această bază metodologică care asigură progresul, fertilitatea cercetărilor în ştiinţă o reprezintă, după Mihăilescu, materialismul.

Materialismul este un instrument deosebit de important în activitatea oamenilor pentru fericirea socială. El eliberează pe oameni de superstiţii şi prejudecăţi, le înmulţeşte însutit forţele în lupta cu fenomenele naturii, căci „filozofia nu este acolo unde se află numai catedra de filozofie, ci... se strecoară nevăzută pretutindeni, în straturile cele mai de jos ale societăţii, ca şi în regiunile cele mai ridicate" [2].

Bun cunoscător al diferitelor curente şi şcoli filozofice din Apusul Europei, dînd dovadă de independenţă şi spirit critic în aprecierea lor, Mihăilescu a arătat că filozofia idealistă constituie o frînă puternică în dezvoltarea ştiinţelor şi că funcţia lor socială (referindu-se mai ales la filozofia fiziologului du Bois Raymond şi a lui Spencer) constă în aceea de a fi „... o speţă de religiune inconştientă sau deghizată lipsită în acest caz de curajul francheţei de a se afişa ca religiune sau dogmă, iar nu ca adevăr" [3]. Combătînd afirmaţiile unor filozofi străini şi autohtoni despre impasul de netrecut la care a ajuns filozofia, Mihăilescu arată că această criză loveşte, de fapt, numai filozofia idealistă. Şi asta se datoreşte, în primul rînd, faptului că filozofia idealistă s-a născut în afara şi împotriva dezvoltării ştiinţelor şi în mod deosebit a ştiinţelor despre natură. Această filozofie nu reprezintă decît o construcţie ingenioasă, dar arbitrară, de formule din care realitatea este izgonită. Formule obţinute de filozofia idealistă, exclusiv pe cale speculativă ca „intuiţie", „forţă vitală", sînt impuse în mod tiranic biologiei şi psihologiei, paralizînd în felul acesta orice posibilitate de dezvoltare a acestor ştiinţe.

Dimpotrivă, concepţia materialistă este singurul punct de vedere care poate să asigure progresul, fertilitatea ştiinţei.

Materia este, pentru Mihăilescu, o realitate obiectivă care există în afara şi independent de conştiinţă, este fundamentul unic al varietăţii nelimitate a obiectelor şi fenomenelor din natură. Respingînd ideea existenţei unei forţe supranaturale, Mihăilescu arată că materia acţionează prin propriile sale forţe şi că nu are nevoie de nici un impuls din afară pentru a fi pusă în mişcare. „Nu există nici o fiinţă supranaturală capabilă de a lucra într-un oarecare mod asupra naturii [4].

Dacă lucrurile stau aşa, trebuie izgonite din biologie şi psihologie noţiuni ca „esenţa vieţii", „forţa vitală", „cauza ultimă" şi, pretutindeni „materia... să fie restabilită în drepturile ce i-au fost atîta timp răpite" [5]. Aceasta înseamnă — după Mihăilescu — victoria teoriei darwiniste, a evoluţiei lumii organice, a psihologiei bazate pe fiziologie şi a pedagogiei care se serveşte de datele unei astfel de psihologii.

Din cuceririle biologiei înaintate, a darwinismului, Mihăilescu sezisează principiul cel mai însemnat şi anume acela al unităţii organismului cu mediul exterior, principiu care va sta la baza sănătosului său optimism

---

[1] *Ştefan Mihăilescu*: „Omul: Nosce te ipsum", în Revista contemporană, 1874, nr. 6, pag. 488.

[2] „ „Încercări sociologice" în „Transacţiuni literare şi ştiinţifice", 1872 nr. 9,

[3] „ „Introducere la psihofizică", pag. 9

[4] „ „Spiritualism şi materialism", în „Revista Contemporană", 1873, pag. 264.

[5] „ „Introducere la psihofizică", pag. 66

pedagogic. „Viaţa — spune el — este un raport material şi dinamic neîntrerupt între fiinţa ce se bucură de însuşirile existenţei vii şi mediul înconjurător, e un dever necontenit de materie şi forţă între corpul intern şi lumea externă" [1].

Omul este o fiinţă organică supusă tuturor legilor naturii, inclusiv eredităţii. Dar ereditatea nu poate hotărî în mod suveran asupra dezvoltării omului. Organismul viu are „un dar nepreţuit, putinţa evoluţiunii spre perfectibilitate" [2] şi în schimbul permanent cu mediul exterior virtualitatea se transformă în realitate „cînd agenţii modificatori vor fi aleşi în vederea scopului ce urmărim" [3].

Şi cel mai important agent modificator al mediului exterior este educaţia.

Dar mărginirea de clasă, concepţia idealistă cu privire la societate îl opresc pe Mihăilescu să vadă că educaţia este legată de lupta de clasă şi că realizarea acelui scop pe care parcă îl sugerează însăşi natura omenească, clasele exploatatoare nu sînt interesate, că în virtutea intereselor lor de clasă burghezia şi moşierimea nu vor şi nu sînt capabile să rezolve în mod raţional problema educaţiei copiilor oamenilor muncii.

În lupta sa împotriva idealismului din ştiinţele naturii, Mihăilescu consacră cele mai multe din studiile sale explicării materialiste a fenomenelor psihice. Mihăilescu nu-şi propune în aceste studii să facă cercetarea unui anumit fenomen psihologic, ci să apere orientarea materialistă în domeniul psihologiei. El cheamă la elaborarea unei psihologii ca o ramură a ştiinţelor naturii.

Dacă psihologia secolului al XVII-lea şi al XVIII-lea n-a ieşit, de cele mai multe ori, din limitele plăsmuirilor apriorice cu privire la spirit, odată cu dezvoltarea ştiinţelor naturii din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, mare parte din psihologii apuseni împrumută aparatura experimentală din ştiinţele naturii, păstrînd — de fapt — mai departe caracterul idealist al psihologiei.

Mihăilescu sezisează caracterul antiştiinţific al acestei noi variante cu tot ambalajul ei pretenţios şi derutant. În lucrarea sa „Introducere la psihofizică", care este un răspuns la discursul fiziologului german Emil du Boys Raymond „Despre limitele cunoaşterii naturii" — tradus şi publicat de Titu Maiorescu în „Convorbiri literare" din noiembrie 1891 — Mihăilescu scrie: „E vorba de o deghizare a umbrelor metafizice sub un vestmînt cu totul modern, împrumutat chiar de la ştiinţa pozitivă a epocii noastre actuale spre a li se da aparenţa unor realităţi neîndoioase" [4].

Fiziologul Emil du Boys Raymond (ca şi psihologul francez Paul Janet şi partenerul lor romîn Dr. Şuţu, împotriva susţinerilor căruia Mihăilescu se ridică încă în anul 1872 în articolul său „Fiziologia cerebrală nu poate da o psihologie?" şi publicat în revista „Transacţiuni literare şi ştiinţifice") încearcă să treacă la rezolvarea problemei psihofizice. Dar, cum arată Mihăilescu, du Boys Raymond priveşte la această problemă de pe poziţiile dualismului. Activitatea sistemului nervos şi fenomenele psihice sînt pentru el fapte paralele, independente, ce se petrec unele lîngă altele Iar Dr. Şuţu pe de o parte recunoaşte legătura intimă între ţesuturile naturale ale creierului şi fenomenele psihice, dar, în acelaşi timp, admite că această legătură este şi va fi un secret de nepătruns, un domeniu în care

---

[1] *Ştefan Mihăilescu*: „Introducere la psihofizică", pag. 78—79.
[2] „ : „Incercări critice asupra învăţămîntului nostru primar", pag. 137.
[3] Idem, pag. 138.
[4] *Ştefan Mihăilescu*: „Introducere la psihofizică", pag. 102.

acționează puteri inaccesibile spiritului omenesc: „forța vitală", „cauza ultimă".

Astfel, de pe pozițiile idealismului și unul și altul lasă, în mod conștient, deschis drumul scepticismului, misticei. Pe baza acestei concepții „fenomenele psihice nu sînt de origine materială... ele rămîn în afară de legea cauzalității, o problemă transcendentală, o enigmă încă de nerezolvat... stînca de care mintea omenească se va zdrobi în veci" [1].

Arătînd impasul la care filozofia idealistă a împins și psihologia, Mihăilescu demonstrează că problema activității psihice a omului nu poate fi înțeleasă decît în cadrul a doi termeni: mediul exterior și creierul: „Nu pot ști nimic fără obiect și fără substanță nervoasă" [2].

De la primele sale articole publicate în 1872 în „Tranzacțiuni literare și științifice" criticînd teoria vitalistă a dr. Șuțu, Mihăilescu arată că, supuși acțiunii proceselor biochimice a substanței nervoase organizate, [care este creierul, stimuli exteriori sau, după expresia lui Mihăilescu, „energia cosmică" se transformă în acte psihice inferioare sau superioare, care dau omului posibilitatea să se echilibreze față de mediul intern și extern.

„De altă parte ar urma, dacă efectele dinamice nu se transmit conștiinței, ca existența noastră psihică să fie un sistem absolut static, ... căci din ce cauze ar mai varia echilibrul nostru intern și cum am fi în atîtea stări fenomenale, interne, cîte stări exterioare sînt, dacă între *eu* și *non eu* ar fi o barieră etern închisă" [3].

În această comunicare permanentă cu stimuli cosmici, celulele creierului omenesc acumulează, pe linie filogenetică și în experiența lor individuală, o deosebită capacitate de radiere, de energie.

Rostul școlii este de a conserva și întreține, în cele mai bune condiții, acest „voltaj" al celulei creierului omenesc. „Astfel se poate privi școala ca un atelier de dinamizare cerebrală, de conservare și fixare prin ereditate a virtualităților psihice și de care filozofii au zis mai în toate timpurile că cine are școală și direcțiunea ei are viitorul unei națiuni" [4].

Dar pentru Mihăilescu omul este o părticică exclusivă a naturii organice. Mediul înconjurător de la care primește el stimulii „cosmici și dinamici" nu este decît un mediu natural și activitatea nervoasă nu cunoaște nici un fel de determinare socială. Unitatea organică a proceselor psihice cu mecanismul lor fiziologic nu aparține unui om care trăiește și acționează în anumite condiții sociale determinate.

Trebuie adăugat că uneori Mihăilescu nu și-a putut apăra relativa „independența morală" și că sub presiunea cercurilor conducătoare și sub influența curentelor idealiste din apus a făcut (de exemplu în studiul său despre „Criminalitate") unele concesii psihologiei idealiste, substanțialiste. Dar lupta lui Mihăilescu împotriva teoriilor idealiste din psihologie, lupta lui pentru crearea unei pedagogii fundamentate pe o cunoaștere naturalistă a mecanismelor psihice ale ființei umane a însemnat un moment înaintat în gîndirea pedagogică și psihologică românească.

Ștefan Mihăilescu n-a putut să pătrundă în intimitatea mecanismului social, n-a fost un revoluționar. Dar el își manifestă deschis adînca sa nemulțumire față de starea de lucruri pe care o prezintă societatea românească contemporană lui.

---

[1] *Ștefan Mihăilescu*: „Introducere la psihofizică", pag. 103.

[2] „ : „Fiziologia cerebrală ne poate da o psihologie?", în „Tranzacțiuni literare și științifice", 1872.

[3] *Ștefan Mihăilescu*: „Introducere la psihofizică", pag. 161.

[4] Idem pag. 285—286.

Ca alți mulți oameni de știință înaintați ai anilor 1870—1880, Mihăilescu se ridică împotriva tuturor formelor vechi de viață — rămășițe ale feudalismului — cu care burghezia reacționară făcea casă bună și care frînau tendințele de mișcare înainte în domeniul comerțului, industriei, cercetărilor științifice și al școlii.

„Indiferența și neștirea, ignoranța și mizeria, iată infernul nostru social" [1].

Mai ales în perioada dinainte și din timpul războiului de independență, cînd Mihăilescu a fost mai aproape de aspirațiile cele mai înaintate ale societății romînești, nu de puține ori — cu accente de profundă indignare — arată formalismul caricatural, degenerarea la care au ajuns instituțiile și libertățile obținute în luptă de către poporul francez în anul 1789, de lupta poporului romîn de la 1821 și apoi de la 1848.

Manifestînd simpatie și încredere în capacitățile de acțiune istorică a maselor populare, în care include și burghezia, Mihăilescu arată că aceste mase însuflețite și luminate de ideile epocii, printr-o luptă încleștată au sfărîmat tot ce împiedica mersul înaintat al societății. Dar asta a ținut puțin. Din cauza ignoranței sale poporul a putut să fie îngenunchiat din nou de data asta cu mijloace mai rafinate. „Altă comedie apăru în scenă... Decorul este suveranitatea poporului; drama, dreptul celui mai tare" [2].

Această împrejurare și-a pus pecetea asupra tuturor formelor de viață ale societății romînești, contemporane lui. Morala oficială omologată „de Academie, mitropoliți, episcopi" are la bază interese meschine și nici un fel de frazeologie nu poate ascunde ipocrizia acestei morale. „Pînă una alta farsa politică a epocii se joacă sub masca unui *credo* de care iezuiții înșiși se par a fi geloși; în realitate practicăm religiunea intereselor meschine; de ochii lumii ne închinăm lui Dumnezeu și în fapt ne plecăm urechea la șoaptele maiestrului Satan? în fața lucrurilor punem întotdeauna adevărurile descoperite de filozofie și la treabă ne conducem de logica pasiunilor și ambițiunilor oarbe; în scenă în veci „justiție și libertate"; pe cînd între culise se făuresc lanțuri și se dă dreptate la cei ce nu o au; pentru aparențe voim lumina inteligenței, formarea omului prin școală, infiltrarea în inimă a unei credințe în bine și adevăr, pe cînd în fapt domină tendințele contrarii" [3].

Aceeași duplicitate și în ceea ce privește accesul maselor la știință: „instrucțiunea obligatorie împerecheată cu libertatea de a rămînea cît se poate de întunecat" [4].

Pămîntul țării este plin de bogăție și țărănimea trăiește în mizerie. Peste tot domnește amorțeala, lipsa de grijă, indiferența și statul cedează exploatarea acestor bogății capitalurilor străine. Care este ieșirea din această situație? Mihăilescu nu poate să tragă concluzia care se impunea în mod logic din însăși critica pe care o face el societății romînești. Există, după Mihăilescu, „un singur remediu radical: formarea conștiinței prin știință".

Crearea de școli în cele mai îndepărtate colțuri ale țării, răspîndirea științei în masele largi ale țărănimii, aplicarea cuceririlor științei în agricultură și în industrie este singura cale de rezolvare a tuturor problemelor sociale.

---

[1] *Ștefan Mihăilescu*: „Prospect" în „Tranzacțiuni literare și științifice", nr. 1,1872.

[2] *Ștefan Mihăilescu*: „Cîteva din siluetele epocii", în „Revista contemporană", nr. 1, 1872, pag. 59.

[3] Idem, pag. 62.

[4] Idem, pag. 63.

În perioada anilor 70, cînd s-a format, Mihăilescu n-a putut să vadă acele contradicţii antagoniste care se vor dezvălui cu toată puterea într-o orînduire burgheză dezvoltată. Mihăilescu critica diferite aspecte ale societăţii, dar nu critică baza orînduirii burgheze, sistemul capitalist în esenţa sa. El vorbeşte cu simpatie despre masele asuprite, dar nu vede calea adevărată pentru o reală eliberare, ci luptă pentru reforme în cadrul sistemului capitalist şi, în primul rînd, reforma şcolii, care — crede el — rezolvă toate mizeriile sociale în care se zbat masele populare.

Deşi Ştefan Mihăilescu consideră că transformarea revoluţionară a societăţii nu este o sarcină a timpului său, el, mai ales în perioada din preajma războiului de independenţă, îşi manifestă cu vehemenţă nemulţumirea profundă faţă de situaţia tuturor instituţiilor sociale, economice, culturale şi în mod deosebit faţă de sistemul de învăţămînt existent. Lipsite de cultură, masele populare nu sînt în stare să rezolve sarcinile sociale, gospodăreşti care stau în faţa ţării. „Geniile şi suveranii nu pot hotărî despre soarta unei naţiuni; democraţia, atmosfera universală a timpului, decide despre destine oricărei alte ţări, adică numărul şi excelenţa însuşirilor de care masa poporului e înzestrată" [1].

Dar tendinţa poporului către ştiinţa de carte, către lumină nu este în nici un fel sprijinită de statul burghezo-moşieresc. Instrucţiunea poporului nu este decît un prilej pentru „jonglerii oratorice inventate pentru trebuinţa momentelor electorale" [2].

Împotriva acestei politici oamenii înaintaţi ai anilor 70—80 pun în mod ascuţit problema şcolii populare.

În cadrul acestui curent pedagogic, Ştefan Mihăilescu pune, cu multă vigoare, problema şcolii populare. Înainte de a se trece la formularea sarcinilor şcolii populare, Ştefan Mihăilescu face una din cele mai biciuitoare critici şcolii timpului său, scoţînd în evidenţă caracterul antipopular al sistemului de învăţămînt, orientarea lui scolastică, caracterul antipedagogic al metodelor de învăţămînt. Bătătorind satele ţării noastre de la un capăt la altul, pe baza unei bogăţii de date statistice (rigoare ştiinţifică pe care adversarii lui o apreciau ca „manie statistică"), Mihăilescu arată, în lucrarea sa de căpetenie „Încercări critice asupra învăţămîntului primar", că după mai bine de 20 ani de la legea învăţămîntului din 1864, principiul „obligaţiunii de a învăţa carte planează încă în sfera unei generoase teorii" [3] şi faptul acesta se resimte în mod nefast în întreaga viaţă a populaţiei, dar mai ales a populaţiei săteşti.

Populaţia sătească, subnutrită, este roasă de cele mai groaznice boli sociale. Mortalitatea printre copiii satelor pînă la vîrsta de 1 an a atins în anul 1884, 29,70% — arată Mihăilescu. Faţă de această situaţie, care ameninţă însuşi viitorul naţiunii, statul rămîne indiferent. Statul nu creează nici cea mai elementară bază materială pentru existenţa şcolilor. Localurile de şcoală existente nu pot cuprinde decît un număr infim din copiii satelor. Dar şi cele existente sînt în contradicţie cu cele mai elementare reguli de igienă, constituind adevărate focare de epidemii. În ceea ce priveşte pregătirea pedagogică a învăţătorului, mai ales a celui de la sate, aceasta este aproape inexistentă. În felul acesta „în multe părţi dar şcoala

---

[1] *Ştefan Mihăilescu*: „Încercări critice asupra învăţămîntului nostru primar", pag. 14.
[2] Idem, pag. 205.
[3] Idem, pag. 19.

rurală n-a ieşit din atmosfera înfăţişării sale primitive decînd ea fusese improvizată cu ţîrcovnici şi cu ceea ce se găsise la îndemînă pe la 1838" [1].

Această împrejurare a avut drept urmare faptul că cea mai mare parte din copiii satelor au rămas să îngroaşe într-una rîndurile neştiutorilor de carte, şcoala rămînînd un privilegiu pentru copiii bogătaşilor satului. Apărînd egalitatea la învăţătură a femeilor, Mihăilescu arată că prejudecăţi ale unui trecut sumbru urmăresc şi acum să bareze drumul la instrucţie a unei jumătăţi din populaţia ţării. „În genere toată populaţiunea feminină a şcolilor săteşti se reduce la fata arendaşului, a preotului, a crîşmarului şi a cîtorva bogătaşi" [2].

Încheind prezentarea acestui tablou jalnic al situaţiei învăţămîntului popular la noi în ţară, în preajma anului 1885, Mihăilescu conchide cu amărăciune „masa predominantă a naţiunii, întinsa zare a cîmpiei, dormitează încă cu toate formele noastre „obligatorii' şi democratice, în patriarhala neştiinţă şi desăvîrşită nefolosinţă de binefacerile culturii. Acesta-i adevărul în toată fiinţa lui" [3].

După ce arată viciile de organizare şi condiţiile materiale în care se zbate şcoala rurală, Mihăilescu pune problema felului în care se face educaţia copiilor poporului în şcoală, aspect care reprezintă aşa cum se exprimă el „o epopee întreagă de lipsuri şi inepţii" [4].

Cercurile reacţionare conducătoare, neinteresate în ridicarea nivelului cultural al poporului, în dezvoltarea facultăţilor spirituale ale copiilor, făceau tot ce puteau pentru a ţine departe şcoala romînească de contactul cu ideile înaintate ale pedagogilor ca Rousseau, Diesterweg, Pestalozzi. Ele au înlăturat tot ce era pozitiv în teoria învăţămîntului formal al lui Pestalozzi, păstrînd numai ce era înapoiat, căutînd în general să menţină şcoala la nivelul scolasticei şi dogmatismului pedagogiei evului mediu.

„Aparatul jandarmeriei lui Lancaster devine şi el inutil; monitorii ce supravieţuiesc lui Pestalozzi, nu mai au rol în şcoală şi mai ales ca învăţători de al doilea grad, cum se mai întrebuinţează încă în multe din şcolile noastre! Învăţămîntul mutual e cu drept cuvînt tratat astăzi de „chiorîre mutuală" [5].

Şcoala care, după Mihăilescu, ar fi trebuit să fie o instituţie democratică, naţională, care are menirea de a pregăti generaţiile pentru marile idei cetăţeneşti, este în realitate ruptă de aspiraţiile naţionale, de spiritul epocii.

În articolul său „Daţi-ne biblioteci cu cărţi romîneşti", Mihăilescu se ridică cu vehemenţă împotriva faptului că tradiţiile glorioase ale istoriei poporului romîn, „repedele zbor ce luase mintea romînului după revoluţiunea de la 21" [6] au fost uitate, tăinuite.

Învăţămîntul istoric, care ar trebui să servească de „stimul al simţirilor măreţe... ca hrană de întărire a iubirii de ţară" se reduce, în ultimă instanţă, la faptul „că se învaţă basme istorice mai mult sau mai puţin artistic expuse, dar ştiinţă cu nici un preţ" [7].

Prin caracterul scolastic al conţinutului învăţămîntului, şcoala este

---

[1] *Ştefan Mihăilescu*: „Încercări critice asupra învăţămîntului nostru primar", pag. 43.
[2] Idem, pag. 19.
[3] Idem, pag. 22.
[4] Idem, pag. 60.
[5] Idem, pag. 74.
[6] *Ştefan Mihăilescu*: „Daţi-ne biblioteci cu cărţi romîneşti", în „Revista contemporană", nr. 6, anul 1875.
[7] *Ştefan Mihăilescu*: „Incercări critice asupra învăţămîntului nostru primar", pag. 113.

completamente surdă la nevoile pe care le ridică economia națională. „Realismul — spune Mihăilescu cu ironie amară — s-a făcut în curgere de ani și în toate școlile țării pe datorie cu tibișirul la tablă..." iar în altă parte arată : „Ce avînt nu s-ar da oare dezvoltării economice a țării dacă alături cu condițiile materiale ce ar pregăti-o și ar decide-o să prospere, ar veni întreg sistemul educativ să cheme atențiunea generației asupra uriașei activități industriale de azi și asupra mijloacelor sale de producțiune" [1].

Ștefan Mihăilescu critică cu asprime învățarea prin repetări exasperante, mecanice, pe baza autorității absolute a învățătorului, proces în care activitatea conștientă a copilului este exclusă. „De ce și pentru ce, de unde și cum, nimeni nu știe, nimeni nu încearcă a ști. Tăcere și mister" [2] Și această situație de fapt este motivată „teoretic" prin apelul la anumite concepții psihologice reacționare care susțin că „știința desfăcută în cutele și principiile ei este destinată școalelor înalte ; copilul n-are să-și dea seama de ceea ce învață, nu încape la el raționament și demonstrațiune, căci nu le-ar putea cuprinde" [3].

Cu toată această critică făcută școlii timpului său, cu toate că uneori întrezărește că obscurantismul și ignoranța constituie „o sistemă croită cum să vină bine puterii temporale sau eclesiastice", mărginirea de clasă îl oprește să spună adevărul pînă la sfîrșit. În general, Mihăilescu arată că școala poporului a rămas atît de în urmă din cauză că nu s-a format convingerea publică, și mai ales în rîndurile claselor conducătoare, cu privire la importanța acestei probleme ; dar acestea, odată convinse de importanța școlii, vor putea — în cadrul orînduirii burgheze — să realizeze adevărata școală a poporului.

Desigur — așa cum am arătat — lui Mihăilescu i-a fost greu să vadă că acest fapt este irealizabil în cadrul orînduirii bazate pe exploatarea omului de către om. Dar activitatea lui consecventă, dusă cu vervă și multă competență împotriva rezolvării birocratice a problemelor de educație a copiilor poporului, activitatea lui împotriva pedagogiei scolastice și dogmatice, pentru introducerea în școli a principiilor pedagogice înaintate, a însuflețit pe mulți învățători patrioți în lupta pentru dezvoltarea școlii romînești.

Mihăilescu a căutat să zdruncine „indiferența" cercurilor conducătoare, demonstrînd că educația copiilor și tineretului nu este o chestiune particulară, ci reprezintă una din cele mai importante sarcini ale societății.

Școala împrospătează permanent forțele materiale și culturale ale societății, constituind împreună cu industria, pîrghia principală a progresului social. „Școala și industria, iată formula timpului. Popoarele care vor să trăiască și care aspiră la un viitor mare să înalțe școala, să cultive industria" [4].

Mihăilescu a înțeles că, cu dezvoltarea furtunoasă a științelor fizico-chimice, biologice, școala secundară a clasicismului, care a degenerat în cea mai pură scolastică prin interminabilele ei comentarii gramaticale și stilistice asupra textelor latinești, a devenit complet necorespunzătoare. Dar în același timp Mihăilescu se ridică și împotriva acelora care susțineau o școală reală de fundătură, unilaterală, de îngust practicism, tendință

---

[1] *Șt. Mihăilescu*: „Incercări critice asupra învățămîntului primar", pag. 103.
[2] Idem, pag. 76.
[3] Idem, pag. 77.
[4] *Șt. Mihăilescu* : „Industria și rezbelul", pag. 86.

pe care Mihăilescu o numeşte „americanizarea cursului inferior al liceelor". Alături de orientarea realistă a gimnaziului, Mihăilescu cere crearea unui larg şi ramificat învăţămînt mediu de specialitate, în care să pătrundă mare parte a absolvenţilor de gimnaziu.

„Şcoala reală, al cărui nume îl pronunţă cu atîta uşurinţă informatorii improvizaţi de pe lîngă gazete oficiale, fără alte şcoli speciale unde să-şi reverse produsul său, nu înseamnă mai nimic, ci are să ne dea, ca şi liceele de azi, funcţionari, dar mai mulţi şi mai ignoranţi. Că şcoala reală trebuie, noi nu vom tăgădui, dar nu şcoala reală izolată ci legată de un politehnic sau de o sumă de şcoli speciale de arhitectură, farmacie, de mine" [1].

Obiectul principal al preocupărilor lui Mihăilescu este însă şcoala populară, didactica învăţămîntului elementar. În legătură cu vederile sale sociale, democratice, cu concepţia sa materialistă, cunoscînd experienţa valoroasă a învăţătorilor înaintaţi din ţara noastră, inspirîndu-se şi dezvoltînd unele idei ale pedagogilor înaintaţi, ca Pestalozzi, Diesterweg, — Mihăilescu luptă pentru o şcoală elementară care să cuprindă pe toţi copiii poporului, o şcoală în care pe temeiul unei largi şi raţionale aplicări a principiului intuiţiei, copiii să primească o cultură laică, cunoştinţe folositoare pentru viaţa practică de mai tîrziu, iar pe baza însuşirii acestui material să se asigure dezvoltarea fizică şi intelectuală a aptitudinilor lor.

Problema educaţiei este problema şcolii poporului, este problema dezvoltării facultăţilor lui spirituale, îmbogăţirea lui cu cunoştinţe ştiinţifice.

Problemelor atît de dezbătute în perioada aceea în pedagogia europeană, Mihăilescu le dă, pentru timpul său, o rezolvare pozitivă. El arată că sarcina şcolii elementare este dezvoltarea gîndirii, care însă nu se poate realiza independent de activitatea de însuşire a cunoştinţelor. Gîndirea se dezvoltă pe baza cunoştinţelor reale. „In sensul acesta se recomandă dar învăţătorului modern ca percept fundamental al artei, dezvoltarea treptată naturală şi armonică a tuturor facultăţilor sufleteşti prin mijlocirea materiilor ce se propun" [2].

Mihăilescu luptă împotriva concepţiilor pedagogice şi psihologice în numele cărora se încearcă să se motiveze politica obscurantistă cu privire la instrucţia maselor populare.

În afară de „Contemporanul" nu de multe ori în acea perioadă au sunat glasuri atît de înflăcărate ca acela al lui Mihăilescu, pentru ştiinţa şi rolul ei în educarea generaţiilor. El arată că obiecţia, după care ştiinţa ar fi inaccesibilă minţii crude a copilului este o prejudecată, o rătăcire a spiritului omenesc, care vine în contrazicere cu datele ştiinţei. „Ştiinţa e una şi aceeaşi pentru toate gradele de învăţămînt; e vorba de dimensiunile ei numai, de forma cum o prezentăm" [3].

Însăşi însuşirile sistemului nervos al fiinţei umane înlătură „închipuirea radical falsă" că ştiinţa ar fi inaccesibilă copiilor. De aceea, în cadrul procesului de învăţămînt elevul trebuie să cunoască adevărul despre natura inconjurătoare ,care este „cel mai mare dascăl" [4], trebuie să se ridice de la cunoştinţe simple la cunoştinţe din ce în ce mai complexe, printr-o mobilizare permanentă a observaţiei sale, printr-o îmbinare fericită a experienţei sale senzoriale şi a verbalizării ei.

---

[1] „Romînia liberă" din 14 august 1880.(Articol neiscălit, dar care presupunem că aparţine lui Mihăilescu).

[2] *Ştefan Mihăilescu*: „Incercări critice asupra învăţămîntului nostru primar", pag. 66.

[3] Idem, pag. 77.

[4] Idem, pag. 92.

În procesul acesta de cunoaştere, în cadrul procesului de învăţămînt, punctul de plecare îl constituie senzaţiile, aceste canale prin care copilul percepe lumea înconjurătoare. Intuiţia, după Mihăilescu, nu are rolul să fixeze unele „adevăruri", pe care în mod dogmatic le transmite învăţătorul, ci ea este prima sursă de cunoaştere a realităţii obiective, condiţia autenticităţii cunoştinţelor lui, condiţia formării unor convingeri realiste cu privire la natura înconjurătoare.

„În perfecţionarea simţurilor stă în cele din urmă perceperea cît mai obiectivă a lumii, ridicarea intelectului, tot progresul culturii, căci prin conceptul mai obiectiv al lumii se depărtează credinţele eronate şi imaginare" [1]. Pornind de la această idee, el recomandă învăţătorilor să înfiinţeze muzee şcolare, să folosească cît mai mult excursiile. Acesta era un punct de vedere înaintat, în opoziţie cu pedagogia reacţionară germană şi mai ales cu pedagogia herbartiană, care pretindea la hegemonia mondială şi care se instaurase puternic în ţara noastră, convenind de minune cercurilor oficiale reacţionare.

Pe măsura dezvoltării copilului, cuvîntul capătă din ce în ce însemnătate mai mare ca mijloc de instrucţie şi educaţie. Dar cînd cuvîntul nu este legat de un conţinut real, atunci el se transformă în sursa cea mai importantă a formalismului cunoştinţelor elevilor. „Ca un cuvînt să aibă dar un echivalent de reprezentare, căci numai atunci nu sună a gol ca vorba *smar* şi prin el să avem o idee, o imagine generalizată prin abstracţiune, o putere psihică aşa zicînd, trebuie ca sub această elaboraţiune subiectivă să se afle elementul sensibil al obiectivităţii, sau altminteri nu avem nimic. E tocmai o monedă calpă, pe lîngă o monedă adevărată" [2].

Dar, în afară de această latură a procesului de învăţămînt, mai există şi aspectul lui psihologic în care interesul joacă un rol hotărîtor. „Marele duşman al oricărui studiu este urîtul", [3] care, după Mihăilescu, este rezultatul unei osteneli, a unei apatii a celulelor creierului fiinţei umane. De aceea învăţătorul prin ştiinţa sa, „prin geniul său metodic", trebuie să ştie „a cuceri spiritul şi inima auditoriului", să întreţină în mod raţional acea stare de excitabilitate a creierului, sau cum se exprimă Mihăilescu „să îmboldească jocul celulelor, să mărească amplitudinea lor de vibraţie..." [4]. De aceea el arată că în şcoală trebuie să domnească metodele care valorifică acel potenţial al creierului fiinţei umane, care stimulează activitatea intelectuală a copilului, care permit elevului ca în procesul de învăţămînt să fie nu numai obiect, ci şi subiect, care face în felul acesta ca şcoala să fie o şcoală a gîndirii. Şi cea mai potrivită metodă pentru realizarea acestui ţel este metoda socratică. „Focul meu e împrumutat de la vecini, iar pe vatra proprie a şcolarului nici o scînteie, căci el a rămas străin de învăţătura ce i s-a impus. Şi totuşi ar fi un mijloc de a-l aprinde în clasele primare în mintea fiecărui copil, prin metodul socratic sau euristic" [5].

Promovînd, în şcoala primară, ca metodă fundamentală conversaţia euristică, desigur că Mihăilescu a subapreciat, într-o anumită măsură, povestirea învăţătorului, care într-o formă logică şi expresivă transmite copiilor noţiunile elementare ale ştiinţei.

N-a fost problemă mai importantă cu privire la soarta şcolii noastre în care Mihăilescu să nu-şi spună cuvîntul. Treizeci de ani a luptat el cu

---

[1] *Ştefan Mihăilescu:* „Incercări critice asupra învăţămîntului nostru primar". pag. 100.
[2] Idem, pag. 96—97.
[3] Idem, pag. 98.
[4] Idem, pag. 72.
[5] Idem, pag. 70.

scrisul şi cu fapta pentru crearea unei şcoli care, prin conţinutul şi metodele folosite, să corespundă necesităţilor fundamentale ale maselor largi populare din ţara noastră. Desigur că lucrul acesta nu este posibil decît în condiţiile victoriei politice a proletariatului. Dar din critica biciuitoare pe care a făcut-o şcolii timpului său, din chemarea pe care a făcut-o el învăţătorilor că „... o falangă teribilă trebuie constituită pentru izgonirea întunericului de pe pămîntul romînesc" [1] mulţi învăţători patrioţi din acea vreme — sub influenţa mişcării muncitoreşti — au ştiut să tragă concluziile cele mai corespunzătoare, legînd lupta pentru o şcoală a poporului de lupta generală de eliberare condusă de proletariat.

[1] *Ştefan Mihăilescu*: „Incercări critice asupra învăţămîntului nostru primar", pag. 43.

Educarea patriotismului socialist şi a internaţionalismului proletar în şcolile cu limba de predare maghiară

MARGARETA SZILAGYI
Şeful Secţiei de învăţământ
a Regiunii Autonome Maghiare

Statul nostru de democraţie populară — învăţînd necontenit din experienţa marii Uniuni Sovietice— construieşte zi de zi o viaţă nouă şi liberă.

Transformările economice, politice şi sociale — dobîndite prin munca şi lupta neîntreruptă a oamenilor muncii conduşi de Partidul Muncitoresc Romîn — au deschis drumul pentru construirea socialismului şi în ţara noastră.

În procesul acestor schimbări radicale, şi odată cu ele, s-a petrecut şi o fundamentală transformare a conştiinţei oamenilor; creşte un om nou — un om cu o nouă atitudine faţă de muncă, faţă de avutul şi interesele obşteşti, faţă de îndatoririle cetăţeneşti.

Mobilizînd poporul pentru îndeplinirea sarcinilor care stau în faţa statului nostru democrat-popular, partidul — care călăuzeşte munca de construire a vieţii noi — acordă o deosebită atenţie educării oamenilor şi, în primul rînd, educării tinerei generaţii.

Tineretul, nădejdea şi viitorul patriei noastre, trebuie pregătit şi educat pentru a deveni constructorul activ, conştient, priceput şi însufleţit al socialismului. El trebuie educat în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar. Învăţătura despre patriotismul socialist şi internaţionalismul proletar face parte integrantă din învăţătura marxist-leninistă despre construirea societăţii socialiste. După Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie, în procesul construirii primului stat socialist din lume, patriotismul intrînd într-o fază nouă superioară a dezvoltării sale—patriotismul sovietic—devine forţă motrice care cuprinde conştiinţa a milioane de oameni şi constituie astfel un puternic factor de progres.

Avîntul patriotic — nemaicunoscut în istoria omenirii — de care au dat dovadă popoarele sovietice, explică marile lor cuceriri în toate domeniile vieţii, succesele dobîndite în opera de construire a socialismului şi comunismului.

Înflăcăratul patriotism sovietic s-a verificat nu numai în anii construcţiei paşnice, dar mai ales în anii grei ai Marelui Război pentru Apărarea Patriei, cînd — însufleţind popoarele sovietice — le-a dus la victoria definitivă asupra duşmanului. In această grea încercare, multe şi înălţătoare au

fost pildele de eroism pe care le-au dat oamenii sovietici, tineretul sovietic educat în spiritul adevăratului patriotism. Istoria a înregistrat fapte de neuitat ca acelea ale lui Meresiev, Matrosov, ale eroilor Tinerei Gărzi şi Zoiei Kosmodemianskaia.

Patriotismul socialist este un patriotism de tip nou, un patriotism superior. El se deosebeşte — prin esenţa sa — de naţionalismul burghez, care este expresia ideologiei expansioniste şi de dominaţie a burgheziei, ideologie a discordiei şi asupririi naţionale. Naţionalismul burghez, care nu poate fi despărţit de şovinism şi rasism, după cum nu poate fi despărţit de cosmopolitism, a transformat lumea capitalistă într-o sîngeroasă arenă de luptă naţionalistă.

Şi Romînia burghezo-moşierească a fost cîmpul unor lupte politice în care guvernanţii politici utilizau deseori—în acţiunea lor de asuprire a popoarelor—diversiunea şi vrajba naţionalist-şovină.

În Constituţia burgheză, care înscria — formal de altfel—drepturile şi datoriile cetăţeneşti ale poporului romîn, nici nu se pomenea măcar despre drepturile minorităţilor naţionale din ţara noastră. Ba, mai mult, legislaţia Romîniei burghezo-moşiereşti cuprindea peste 400 de legi, decrete şi regulamente, prevăzînd discriminări naţionale şi rasiale. Şcoala, subordonată intereselor claselor exploatatoare, constituia un mijloc pentru răspîndirea ideilor naţionalismului şovin.

Statul nostru democrat-popular a înfăptuit o serie de acte revoluţionare, care au schimbat fundamental sistemul economic social şi politic, luptînd totodată pentru rezolvarea justă a problemei naţionale pe baza învăţăturii marxist-leniniste.

Noua noastră Constituţie înscrie — ca pe una dintre marile izbînzi ale regimului de democraţie populară — acordarea de drepturi egale şi garantarea libertăţilor cu adevărat democratice tuturor cetăţenilor statului, indiferent de naţionalitate sau rasă. Constituţia prevede, de asemenea, pedepsirea tuturor manifestărilor de şovinism, rasism sau naţionalism. Astfel a fost înlăturată prin lege discriminarea, asuprirea naţională ceea ce a dus la consolidarea prieteniei dintre poporul romîn şi minorităţile naţionale care se găsesc astăzi alături în lupta comună pentru construirea socialismului în Republica Populară Romînă.

O realizare deosebit de grăitoare a justei politici naţionale dusă de partidul nostru şi de statul nostru de democraţie populară o constituie crearea Regiunii Autonome Maghiare, pe teritoriul locuit de o populaţie maghiară-secuiască compactă. Crearea Regiunii Autonome Maghiare contribuie şi mai mult la întărirea unităţii şi încrederii reciproce dintre poporul romîn şi minorităţile naţionale din ţara noastră şi deci la întărirea însăşi a Republicii Populare Romîne.

Dragostea şi devotamentul pentru patrie a tuturor oamenilor muncii, năzuinţa de a o face cît mai puternică şi cît mai frumoasă, ferma hotărîre de a lupta pentru apărarea ei şi a libertăţilor cucerite de popor, reprezintă — în fond — esenţa patriotismului socialist.

Patriotismul socialist este indisolubil legat şi se îmbină armonios cu internaţionalismul proletar. Un adevărat patriot împleteşte — în mod firesc — dragostea pentru propriul său popor cu dragostea pentru alte popoare, cu respectul pentru drepturile lor; el doreşte cu pasiune şi hotărîre să contribuie la progresul poporului său, dar nu prin umilirea sau restrîngerea drepturilor altor popoare. De asemenea, el consideră că lupta pentru viaţa fericită a unui popor nu poate fi despărţită de lupta

pentru libertatea şi independenţa naţională pentru viaţa fericită a tuturor popoarelor lumii, de lupta pentru apărarea păcii.

Dragostea fierbinte a oamenilor muncii faţă de patria lor care construieşte o viaţă nouă şi luminoasă, garantează succesele spre care merg azi atît U.R.S.S. — ţara socialismului victorios — cît şi toate ţările de democraţie populară. Sprijinindu-se pe devotamentul nestrămutat al poporului, pe colaborarea frăţească a tuturor oamenilor muncii — indiferent de naţionalitate — în Uniunea Sovietică s-a putut trece la construirea comunismului, iar în ţara noastră s-au pus bazele construirii socialismului. Pentru a putea îndeplini cu succes sarcina sa de construirea noii societăţi, statul nostru trebuie să educe — în primul rînd — tineretul în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar.

Marele pedagog sovietic A. S. Makarenko a arătat, în repetate rînduri, că educarea tinerei generaţii nu se compune din acţiuni izolate şi accidentale, nu este rezultatul unor factori nesemnificativi şi fortuiţi ci este produsul întregii societăţi, datoare să vegheze şi să contribuie la formarea viitorului cetăţean.

Educarea tineretului în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar este un proces complex şi îndelungat, la care — sub îndrumarea partidului — contribuie şcoala, familia, organizaţiile de copii şi de tineret, toţi factorii răspunzători de formarea omului nou.

Aşadar şcoala este unul dintre factorii principali în munca de formare a omului nou. Şcoala noastră este datoare să crească tineretul în spiritul dragostei adînci pentru patrie şi popor, a devotamentului pentru clasa muncitoare şi pentru partid, să-i dezvolte dorinţa de a contribui prin muncă rodnică şi neprecupeţită la mersul nostru înainte.

Sarcinile acestea revin deopotrivă atît şcolilor cu limba de predare romînă, cît şi acelora cu limba de predare a minorităţilor naţionale. Ele trebuie să depună toate eforturile pentru a lichida în sufletul copiilor influenţele ideologiei burgheze a manifestărilor naţionalist-şovine, transmise lor prin educaţia dată de unii părinţi.

Şcolile cu limba de predare a minorităţilor naţionale din R.P.R. trebuie — alături de şcolile cu limba de predare romînă — să dezvolte la elevi dragostea pentru limba oficială a statului, pentru trecutul de luptă comună pentru libertate şi independenţă, pentru munca şi lupta legate de construirea socialismului în ţara noastră, pentru colaborarea frăţească cu poporul romîn.

Şcoala trebuie să lupte pentru dezvoltarea culturală a tuturor oamenilor muncii — de orice naţionalitate — pentru întărirea legăturilor de prietenie dintre popoare, pentru crearea — în patria noastră — a unei singure familii frăţeşti a tuturor naţionalităţilor.

Procesul de învăţămînt din şcoală — ca şi celelalte activităţi — oferă multe şi mari posibilităţi de educare, la elevii noştri, a patriotismului socialist şi a internaţionalismului proletar.

Studiul limbii şi al literaturii romîne şi materne, studiul istoriei, al Constituţiei şi al tuturor disciplinelor ştiinţifice, sînt tot atîtea prilejuri pentru a dezvolta la elevi dragostea de patrie şi pentru a-i face să cunoască şi să înţeleagă superioritatea orînduirii de azi din ţara noastră. Orele de informare politică, munca obştească, serbările şcolare etc., contribuie, de asemenea, la dezvoltarea dragostei copiilor pentru clasa muncitoare şi pentru lupta de construire a unei orînduiri lipsite de exploatare în patria noastră.

În şcolile cu limba de predare a minorităţilor naţionale, una din formele principale de manifestare a patriotismului elevilor o constituie dragostea lor pentru limba romînă, limba oficială a statului. Educarea dragostei pentru limba romînă reprezintă şi din partea cadrelor didactice o dovadă de patriotism. Căutînd cele mai bune metode de predare, ele ajută astfel elevilor să-şi însuşească repede şi corect limba romînă. Mulţi profesori de limba romînă au dovedit că înţeleg necesitatea şi importanţa însuşirii limbii romîne de către elevii lor.

Astfel, profesorul Bereck Ludovic, de la Şcoala pedagogică din Miercurea-Ciuc, la orele de literatură foloseşte — în explicaţiile sale — fraze cît mai uşor de înţeles, alcătuite într-un stil simplu şi exprimate cît mai corect. El evită să dicteze elevilor săi explicaţiile, pentru a împiedica o învăţare mecanică. Elevii iau notiţe şi îşi notează cuvintele necunoscute. La lecţia următoare, profesorul cere elevilor să folosească noile cuvinte învăţate, fie alcătuind propoziţii, fie traducînd în romîneşte propoziţii în care cuvîntul nou apare sub altă formă. De asemenea, foloseşte conversaţia în clasă, introducînd — în întrebările sale — vocabularul recent învăţat de elevi.

Profesorul Bereck caută mereu noi metode de predare pentru a face elevilor cît mai accesibilă materia predată. El îndrumează lecturile în afara clasei a elevilor şi dă la lecţii indicaţii amănunţite de întocmire a temelor pentru acasă.

Pentru a îmbogăţi vocabularul elevilor din anul IV — viitori învăţători — şi a-i face să cunoască materia claselor I—IV, el le dă să înveţe zilnic cuvinte noi din vocabularul prevăzut în programa şcolară a şcolii elementare cu limba de predare maghiară. Aceste cuvinte sînt trecute de elevi în caietele lor; cu fiecare dintre ele li se cere să alcătuiască o frază pentru lecţia următoare. Tematica în jurul căreia profesorul a grupat aceste cuvinte noi a fost: şcoala, familia, lupta comună a popoarelor romîn şi maghiar în trecut şi în prezent, ajutorul frăţesc al U.R.S.S., industrializarea socialistă, transformarea socialistă a agriculturii etc.

De asemenea, în lecţiile de gramatică el foloseşte adesea — pentru analiză — texte extrase din manualele claselor a II-a, a III-a şi a IV-a elementară.

Pentru a lega de viaţă cunoştinţele de limba romînă, însuşite în clasă, profesorul Bereck organizează cu elevii plimbări prin oraş, vizitează cu ei întreprinderi, instituţii, cooperative, traduce în romîneşte firmele, discută cu elevii şi îi învaţă expresiile cele mai simple şi frecvente în legătură cu munca din unitatea respectivă. Vocabularul nou este notat de elevi în caiete şi folosit apoi în compuneri legate de cele văzute.

Scopul predării limbii romîne în şcolile cu limba de predare a minorităţilor naţionale este acela de a dezvolta la elevi exprimarea liberă şi curgătoare în limba romînă. Urmărind tocmai acest lucru, profesorul Janikovszki Vasile de la Şcoala de 7 ani nr. 2 din Tg. Mureş, organizează lecţii în timpul cărora elevii săi, folosind vocabularul fabulelor şi povestirilor învăţate, alcătuiesc scurte povestiri în limba romînă, cu un conţinut asemănător celor citite.

Însuşirea temeinică a limbii romîne dă elevilor posibilitatea să e pătrundă de frumuseţile literaturii romîne şi să cunoască tradiţiile progresiste ale poporului. Cunoaşterea limbii romîne contribuie, de asemenea, la înţelegerea trecutului de luptă comună al poporului romîn şi al poporului maghiar şi la trezirea mîndriei pentru moştenirea culturală progresistă.

Folosind — în predarea anumitor teme şi la orele de literatură romînă şi maternă — metoda comparativă, profesorii de limba romînă şi maghiară Farkas Margareta şi Koczian Vasile de la Şcoala pedagogică din Cristur

au obținut bune rezultate în munca de dezvoltare la elevi a dragostei și prețuirii tradițiilor progresiste.

Profesorii și-au organizat de comun acord materialul pentru lecții, alegînd — spre a fi studiate în clasă — fragmente din operele literare cît mai potrivite atît în ceea ce privește conținutul tematico-ideolog c, cît și în ceea ce p.iveşte forma. Ei au folosit la predarea temei respective materialul asupra căruia s-au fixat și prin care puteau să stabilească legături între tradițiile culturale progresiste ale celor două popoare. Așa au procedat, de pildă, la prezentarea unora dintre marii scriitori clasici : Nicolae Bălcescu—Petőfi Sándor ; I. L. Caragiale — Mikszáth Kálmán.

În prezentarea comparativă a acestora din urmă s-a arătat — atît la orele de limba romînă, cît și la cele de limba maghiară — că acești scriitori au trăit în aceeași epocă, în condiții economice, politice și sociale asemănătoare. Operele ambilor scriitori reprezintă o treaptă importantă a realismului critic în literaturile respective și demască putreziciunea regimului burghezo-moșieresc : Caragiale în comedii, nuvele și schițe — Mikszáth în romane, nuvele și schițe.

Cu ocazia studierii comediei „O scrisoare pierdută", ca și la predarea operei lui Mikszáth Kálmán „Két választás Magyarországon" [1] s-a arătat că amîndoi scriitorii înfățișează aceeași împletire de interese a partidelor politice, a căror luptă este numai aparentă. Kátángi Menyhért din „Két választás Magyarországon" și Noszthy Feri din „A Noszthy-fiú esete Tóth Marival" [2] sînt tipuri de politicieni corupți, demagogi ca și Nae Cațavencu și Agamiță Dandanache. Tipătescu a fost comparat cu prefectul lui Mikszáth Kálmán, și s-a subliniat faptul că ambii autori au arătat că acești fruntași ai guvernelor burgheze considerau județele respective ca pe o moșie proprie, fabricînd deputați pentru guvernele lor. Vorbindu-se despre „Romînii verzi", de I. L. Caragiale, s-a arătat că Mikszáth Kálmán în „Noszthy-fiú esete Tóth Marival" a demascat, la fel cu scriitorul romîn, politica naționalist-șovină.

Lecțiile de limba romînă trebuie de asemenea, folosite pentru cunoașterea marilor figuri ale trecutului și înțelegerea justă a ideilor lor. Ideile progresiste cuprinse în operele marilor scriitori clasici și contemporani ajută și la pătrunderea problemelor care se pun și se soluționează azi în statul nostru de democrație populară.

Mai mult decît atît. În operele marilor înaintași avem prilejul să întîlnim de multe ori idei progresiste, care abia astăzi, în regimul nostru de democrație populară, au putut fi transpuse în viață. Cu prilejul studierii lucrărilor poetice și publicistice ale lui Ady Endre, precum și a poeziei „Pe malul Dunării" de József Attila, la orele de limba maghiară de la Școala medie din Sft. Gheorghe s-a arătat elevilor nu numai elanul revoluționar, dar și clarviziunea acestor scriitori în rezolvarea justă a problemei naționale.

Interesați de cele discutate și înțelegînd ideile înaintate din creația celor doi scriitori, elevii au redactat apoi lucrări speciale în legătură cu importanța — pentru zilele noastre — a tradițiilor revoluționare.

Explicarea și adîncirea aspectului progresist al luptelor din trecut pentru libertate și independență se poate face în cadrul tuturor orelor de curs.

---

[1] „Două alegeri în Ungaria".
[2] „Întîmplarea băiatului Noszthy cu Tóth Maria".

Astfel înțelege să predea învățătorul Magyarósi Alexandru de la clasa a IV-a — Școala medie din Reghin. Înfățișînd pe Gh. Doja ca pe un erou al poporului, ai cărui urmași sînt tinerii de astăzi, „nepoții lui", învățătorul urmărește să stimuleze la elevi sentimentul de răspundere față de glorioasa moștenire lăsată de Gh. Doja.

Profesorul de istorie Dobos Francisc, de la Școala pedagogică din Odorhei, vorbind elevilor despre răscoalele țărănești din Transilvania, a arătat lupta comună a iobagilor romîni și maghiari împotriva exploatatorilor. Profesorul a arătat că istoricii au încercat să ascundă caracterul de clasă al acestor lupte, pe care le-au înfățișat doar ca pe niște lupte cu caracter național îndreptate împotriva dominației habsburgice. Cunoașterea unor epoci importante din istoria unui popor și sub aspectul creației artistice a epocii este un mijloc pentru a face să vibreze mai puternic sufletul tineretului.

Acest lucru a fost înțeles în mod just de profesorul de muzică Nagy Géza de la Școala pedagogică din Miercurea-Ciuc. El ține legătura cu profesorul de limba maternă și caută să învețe pe elevi cîntece legate de epoca studiată la orele de limba maternă. Așa, de pildă, cînd la literatură s-a tratat perioada „Kuruc világ költészete", profesorul de muzică a învățat pe elevi melodiile populare sau cîntecele epocii revoluționare din acea perioadă.

O firească expresie își găsește patriotismul în dragostea și dorința de a cunoaște și valorifica creația artistică a poporului. Interesul pentru cunoașterea creațiilor artistice ale poporului se dezvoltă la elevi mai ales la lecțiile de limba romînă și maternă. Astfel, la Școala medie nr. 2 de băieți din Tg. Mureș, profesoara de limba romînă Ionas Ghizela a reușit să facă pe elevii din clasa a VIII-a să aprecieze frumusețile literaturii populare romîne și să înțeleagă adînc legătura strînsă dintre viața și creația artistică a poporului romîn în trecut și astăzi. Datorită acestui fapt, mulți elevi au învățat pe de rost numeroase versuri populare în limba romînă.

Profesoara de limba maghiară Hajdu Hajnal de la Școala medie nr. 4 de fete din Tg. Mureș, vorbind despre limba și stilul folosite de poetul Petöfi, scoate în relief influența pe care limba populară a exercitat-o asupra limbii poetului și îndeamnă pe eleve să extragă — în caietele lor — citate care oglindesc graiul simplu și frumos al poporului. Elevele folosesc apoi cuvinte din citatele extrase în expunerile lor orale și scrise.

Dragostea pentru creația artistică a poporului se poate dezvolta și prin antrenarea elevilor în acțiunea de culegere a folclorului.

O activitate rodnică în această direcție a desfășurat Școala medie nr. 4 de fete din Tg. Mureș, unde elevele, îndrumate de profesoara Fülöp Ana, au strîns în timpul vacanței material folcloric din satele lor natale. Pe baza îndrumărilor date de profesoară, elevele au cules un material folcloric variat, ca: basme, cîntece ostășești și haiducești, proverbe, strigături etc., din care o bună parte inedit. Eleva T. J. din clasa a X-a a cules chiar și folclor muzical, notînd singură melodiile.

Din materialul cules, elevele au putut să cunoască și alte aspecte ale trecutului de suferință a iobagului maghiar și romîn, care din cauza împilării exploatatorilor a luat, de multe ori, calea codrului devenind

haiduc. Iată, de exemplu, un fragment din materialul cules din raionul Tîrnăveni, de eleva S. E., din clasa a VII-a :

Egye meg a fene ezt a világot
Rosszabbul megy sorsam mint a kutyának
Mert a kutya lefekszik a szénába
Én meg pedig bujdosom a világba.[1]

Elevele au cules şi creaţii populare mai recente, care înfăţişează viaţa de muncă şi bucurie din G.A.C. (eleva V. E. din clasa a VIII-a, a cules astfel de material din comuna Periş).

Strîngînd folclor, elevele au învăţat, de asemenea, să respecte tradiţiile artistice şi să preţuiască valoarea creaţiei folclorice a poporului romîn şi a poporului maghiar.

Iniţiativa şcolilor de a strînge — cu elevii — folclor a contribuit la creşterea dragostei pentru viaţa satelor, şi pentru comorile artei populare.

Patriotismul socialist se manifestă şi prin dragostea pentru locul natal, pentru frumuseţea şi bogăţiile patriei. La orele de literatură se găsesc diferite prilejuri pentru a trezi la elevi dragostea şi admiraţia pentru natura patriei cîntată de toţi marii scriitori din trecut şi de azi.

Cu prilejul studierii scriitorului Mikes Kelemen, născut în actuala comună Zagon din raionul Sft. Gheorghe, profesorul de limba maternă de la Şcoala de 7 ani din această comună a arătat că trăsătura caracteristică a întregii opere a scriitorului studiat este dragostea lui pentru pămîntul natal.

Munca educativă are sarcina să facă pe elevi să înţeleagă că patria lor este Republica Populară Romînă, că ei trebuie să cunoască şi să iubească frumoasa şi bogata noastră ţară care înfloreşte pe zi ce trece. Aceasta se poate realiza în cadrul predării fiecărui obiect, dar mai ales la studiul geografiei şi al ştiinţelor naturale. Profesorii au aici prilejul să arate elevilor că prin înlăturarea regimului de cruntă exploatare poporul se poate bucura astăzi de toate frumuseţile şi bogăţiile patriei. Ei vor trebui să stimuleze la elevi dorinţa de a-şi cunoaşte patria în care trăiesc şi în care elevii îşi vor aduce contribuţia lor la construirea unei vieţi noi.

Profesorul de geografie Nagy Ioan, de la Şcoala medie cu limba de predare maghiară din Reghin, la orele de curs, foloseşte multe şi variate metode pentru a trezi în sufletul elevilor dorinţa de a vedea şi a cunoaşte ţara. El reuşeşte să lege continuu predarea cunoştinţelor teoretice de viaţă. În acest scop, a organizat un colţ geografic al R.P.R., cu caracter permanent, unde expune desene ale elevilor, ilustraţii, însoţite de scurte articole.

De asemenea, profesorul Nagy a confecţionat un ziar de perete — geografic — cu trei rubrici :

— „Ce e nou pe harta lumii" (alături este un planiglob pe care sînt indicate locurile unde se desfăşoară evenimentele mai importante) ;

— „Cunoaşte-ţi şi iubeşte-ţi patria" (rubrica cuprinde articole, fotografii, ilustraţii din reviste şi cărţi, în legătură cu noile realizări din ţară etc.) ;

— „Cuvinte încrucişate. Rebusuri. Ghicitori" (material geografic prezentat sub formă distractivă).

---

[1] Să ia naiba lumea asta
Soarta mea e mai rea decît a unui cîine
Cîinele se culcă pe fîn,
Dar eu trebuie să rătăcesc prin lume.

Elevii şcolii au alcătuit şi un album întitulat „Frumoasa mea patrie", pentru care colecţionează cu mult interes ilustraţii şi tablouri. Albumul oglindeşte aspecte din oraşele şi regiunile pitoreşti ale ţării.

Profesorul Nagy Ioan organizează cu elevii şi excursii pe care le foloseşte pentru a lega cît mai bine cunoştinţele teoretice de viaţă. În acest scop, a făcut recent o excursie în valea Gurghiului şi o alta în împrejurimile oraşului Reghin.

Şi la alte şcoli profesorii organizează cu elevii excursii, urmate apoi de discuţii, schimb de impresii, descrierea literară sau ştiinţifică a locurilor vizitate.

O dovadă a dragostei pentru locul natal este şi participarea elevilor la munca pentru dezvoltarea economică a patriei. Munca elevilor depăşeşte de multe ori cadrul şcolii şi se integrează în rezolvarea unor probleme economice ale satului, oraşului sau regiunii.

Pe unele loturi şcolare, ca cel din comuna Vărgata, raionul Tg. Mureş, elevii, conduşi cu pricepere de profesor, execută lucrări agrotehnice comparative, fac experienţe pentru adaptarea unor soiuri de plante necultivate pînă acum în Regiune (bumbacul, ricinul etc.).

Pepinierele şcolare servesc nu numai pentru demonstraţiile practice cu elevii dar şi pentru plantarea de pomi în comună. Astfel, în comunele Siklod, raionul Sîngeorgiul de Pădure, şi Aluniş Fişcău, raionul Reghin, s-au sădit sute de puieţi luaţi din pepinierele şcolilor.

Aplicînd la cartofi metoda semănatului în cuiburi dispuse în pătrat, elevele Şcolii pedagogie din Odorhei au obţinut locul doi în privinţa recoltei şi au participat, cu produsele lor, şi la expoziţia agricolă raională.

Pionierii Şcolii de 7 ani din comuna Poian, raionul Tîrgul Secuiesc, au simţit o deosebită bucurie că li s-au dat în grijă pomii de pe şoselele comunelor Poian şi Belan.

După apariţia Proiectului de directive al celui de al II-lea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn în legătură cu dezvoltarea agriculturii în următorii 2—3 ani, s-au concretizat mult mai bine sarcinile în domeniul legării de practică a cunoştinţelor la ştiinţele naturale.

Profesorul Luckacs Andrei, de la Şcoala medie din Cristur, a putut organiza cu elevii o seră cu diferite răsaduri de legume şi a aprovizionat, în afară de grădina şcolii şi populaţia din comună.

Sub îndrumarea profesorului Vinczeffy Endre, elevele anului IV, de la Şcoala pedagogică din Odorhei, au făcut studii despre pămînturile neproductive ce se află în comunele lor, în vederea lucrării acestor pămînturi în scop productiv. De asemenea, el a pregătit pentru elevele din anul III un chestionar după care acestea au studiat — în timpul vacanţei de iarnă — problemele vieţii economice şi culturale din satul lor. La venirea din vacanţă, discutînd în clasă rezultatele cercetărilor făcute, elevele au arătat cum cred ele că s-ar putea îmbunătăţi situaţia economică a satului lor: eleva F. I., din comuna Reşfalva, a arătat că o parte din terenul numit „Tăietura", cu o suprafaţă de cca. 3 ha, s-ar putea uşor planta cu puieţi de pomi fructiferi ,iar eleva M. I. crede că terenul „Valea Întunecoasă", din comuna Canyad ar putea fi salvat de eroziunea apelor dacă s-ar planta cu salcîmi.

Cadrele didactice trebuie să considere de datoria lor să extindă educarea dragostei pentru locul natal şi la părinţii elevilor care vor putea — astfel — sprijini şi mai bine educaţia patriotică pe care aceasta o dă tineretului.

La Şcoala medie „Iosif Rangheţ" din Tg. Mureş, în cadrul lectoratului pentru părinţi, profesorul Hajdu Ludovic a ţinut o conferinţă inti-

tulată „Înfloreşte frumoasa noastră ţară". Conferinţa a tratat despre lupta comună a oamenilor muncii romîni şi maghiari, aşa cum se oglindeşte ea în literatură. Profesorul a arătat, prin exemple concrete, strădaniile muncitorilor şi ţăranilor romîni şi maghiari pentru o viaţă mai bună şi lupta lor împotriva exploatării. La această conferinţă, urmată de un program artistic, în limbile romînă şi maghiară, a asistat un mare număr de părinţi.

O altă formă de manifestare a patriotismului este, desigur, şi dragostea pentru realizările regimului nostru de democraţie populară. De aceea tineretul trebuie astfel educat încît să participe conştient la munca pentru construirea socialismului. În educarea tineretului nostru trebuie să se urmărească deci ca acesta să fie convins de necesitatea de a apăra cuceririle poporului, el trebuie să fie convins, de asemenea, de necesitatea de a se pregăti cît mai temeinic în vederea continuării luptei oamenilor muncii pentru construirea unei vieţi fericite în patria noastră.

Pentru ca acest tineret să poată apăra cuceririle revoluţionare ale poporului şi pentru ca să devină constructorul însufleţit şi priceput al socialismului în patria noastră, învăţătorii şi profesorii trebuie să-l ajute să cunoască realizările regimului nostru democrat-popular şi să trezească în sufletul lui dragostea şi mîndria pentru aceste realizări.

Urmărind să dezvolte la elevi sentimentul mîndriei pentru realizările din zilele noastre, învăţătoarea Rend Ileana, de la Şcoala de 7 ani nr. 4 din Tg. Mureş, a predat în aşa fel poezia „Frumoasă eşti patria mea", încît un elev , voind să arate ce a înţeles, a spus : „Asta vine cam aşa : Romînia a fost mama noastră vitregă, iar Republica Populară Romînă este mama noastră adevărată".

Cunoscînd viaţa de mizerie şi opresiune a oamenilor în trecut, elevii îndrăgesc tot mai mult viaţa nouă ce se dezvoltă în patria noastră. Învăţătoarea Piskolti Ecaterina de la Şcoala de 7 ani nr. 2 din Tg. Mureş, după predarea lecţiei „Casa nouă a lui Ionel", i-a dus pe elevi la locul unde se ridică un cartier nou, cu case spaţioase şi luminoase, pe ruinile barăcilor şi cocioabelor mizerabile din trecut.

Un element important în conţinutul educării patriotismului socialist, este cunoaşterea luptei dusă de partidul nostru pentru crearea bazei economice socialiste şi a tuturor transformărilor revoluţionare din patria noastră.

În scopul educării elevilor în spiritul dragostei pentru partid, cadrele didactice trebuie să folosească — cu orice prilej — exemple care evidenţiază marile realizări ale partidului, pilde din viaţa şi activitatea luptătorilor comunişti, acestea constituind un preţios mijloc de educare a elevilor în spiritul moralei comuniste.

Profesorul Tittel Andor, de la Şcoala pedagogică din Odorhei, la lecţia despre „Lazăr de la Rusca" — ţinută cu elevele anului IV — folosind metoda conversaţiei a reuşit să contureze trăsăturile caracteristice ale eroului baladei, care sînt — în acelaşi timp — trăsăturile omului nou : dragostea faţă de popor, eroismul, abnegaţia, preocuparea pentru interesele generale, încrederea în victoria definitivă a cauzei clasei muncitoare, ura împotriva duşmanilor poporului. Această lecţie a produs o profundă impresie asupra elevelor care au văzut în eroul baladei un exemplu demn de urmat.

Vorbindu-se elevilor despre minunatele realizări ale partidului şi despre reformele revoluţionare care au avut şi au loc în ţara noastră, este necesar să se scoată în evidenţă, de către cadrele didactice, modul just în care a fost soluţionată problema naţională. Acest lucru trebuie amintit

în cadrul predării diferitelor obiecte, de învățămînt dar se poate realiza cel mai bine la orele de constituție.

La lecția cu subiectul „Organele supreme ale puterii de stat", profesorul Szabo Alexandru — de la Școala medie „Iosif Rangheț" din Tg. Mureș — a arătat, prin exemple luate din Regiunea Autonomă Maghiară drepturile politice egale ale tuturor cetățenilor patriei, indiferent de naționalitate și sex. El a arătat că Szöcs Irina este deputată în Sfatul Popular al Regiunii, Mircse Margareta este șeful secției de învățămînt a raionului Sft. Gheorghe și deputată etc. Elevii au completat exemplele date de profesor cu altele cunoscute de ei. Această lecție a dat profesorului prilejul de a prezenta crearea Regiunii Autonome Maghiare ca o justă aplicare a politicii partidului în problema națională.

Folosirea exemplelor concrete în predarea lecțiilor, la oricare dintre obiectele de învățămînt, trezește în mod deosebit interesul elevilor. Învățătorii și profesorii trebuie însă să evite actualizările forțate și formale; ei trebuie să folosească cu îndemînare exemple luate din realitatea înconjurătoare sau legate de preocupările celor din imediata apropiere a elevilor.

Astfel, la orele de matematică, profesoara Balogh Lenke, de la Școala pedagogică din Odorhei, folosește probleme alcătuite în clasă împreună cu elevii. Iată o astfel de problemă : „Tatăl elevei S. M. consideră o datorie patriotică predarea la timp a cotelor către stat. El are obligația să predea 40,5 kg grîu, 43,5 kg orz, 47,3 kg porumb. Dacă a achitat dintr-odată în întregime obligațiile către stat, să se spună ce procent reprezintă fiecare fel de cereale?".

La orele de chimie, profesoara Kisfaludy Ana, de la Școala nr. 4 de fete din Tg. Mureș, cu prilejul predării temelor despre nitrogen, fosfor și kaliu, pentru a arăta mai bine elevelor utilitatea acestor elemente chimice în practica agricolă, dă exemple de gospodării agricole colective din Regiune care au folosit aceste substanțe, sau compușii lor, ca îngrășăminte chimice. Profesoara a spus copiilor că recolta la ha, obținută prin folosirea îngrășămintelor chimice, este mult mai mare decît cea obținută pe terenurile unde nu s-au folosit îngrășăminte.

La biologie, profesorul Kiss Zoltan, de la Școala medie „Iosif Rangheț", caută cu orice prilej să arate elevilor modul în care știința este pusă astăzi — la noi — în slujba poporului. De exemplu, în clasa a VIII-a, la lecția despre organele respiratorii, arată elevilor succesele obținute de medicina noastră actuală în domeniul scăderii flagelului tuberculozei ; la lecția despre funcțiile musculare, profesorul a insistat asupra dezvoltării sportului de masă la noi și asupra rolului acestuia în întărirea capacității de muncă și apărarea patriei.

În școlile pedagogice din regiunea noastră există preocuparea de a pregăti cît mai bine pe elevii din ultimii ani pentru ca aceștia să-și desfășoare cu succes munca de educare a elevilor din clasele I—IV. Astfel, la Școala pedagogică din Reghin consiliul pedagogic a alcătuit un plan de muncă pe care l-a realizat cu elevii anului IV. Pe baza acestui plan elevii au citit și recenzat cartea „Brazdă peste haturi" de Asztalos Istvan. După aceea a fost organizată o vizită la gospodăria agricolă colectivă din Leeplac (Dedrad Uila) unde elevii s-au întîlnit cu țăranii colectiviști maghiari și romîni, apoi cu învățătorii din localitate. Aceștia din urmă le-au arătat cum contribuie învățătorii, prin munca educativă și culturală, la dezvoltarea gospodăriei agricole colective. Vizita s-a încheiat printr-un program artistic prezentat de elevi, în limbile română și maghiară.

Educarea dragostei pentru realizările din patria noastră trezeşte — în mod firesc — în sufletul elevilor ura împotriva duşmanilor patriei şi poporului. Este necesar pentru aceasta ca învăţătorii şi profesorii să dezvăluie elevilor — cu toate prilejurile — cine sînt duşmanii patriei şi ai celor ce muncesc.

Acest lucru trebuie să se realizeze în cadrul întregului proces de învăţămînt. Iată, de pildă, cum procedează profesorul Dobos Francisc, de la Şcoala pedagogică din Odorhei, la predarea metodicii istoriei. El discută cu elevele metodele prin care acestea, cînd vor fi învăţătoare, vor reuşi să trezească în sufletul copiilor ura contra duşmanilor poporului. În cadrul unei discuţii, eleva S. M. a arătat că ea — dacă va fi repartizată în comuna natală — va duce pe copii să vadă castelul fostului proprietar, alături de care, în epoca de cruntă exploatare, erau cocioabele iobagilor. În felul acesta ea va face mai uşor pe elevi să înţeleagă asuprirea poporului în trecut, va sădi în sufletul lor ura împotriva asupritorilor. Elevii trebuie făcuţi, de asemenea, să înţeleagă că a urî pe asupritori înseamnă a lupta împotriva naţionalismului, a şovinismului cu care aceştia căutau să învrăjbească pe oamenii muncii de diferite naţionalităţi.

Profesoara Fülöp Ana, de la Şcoala medie nr. 4 de fete din Tg. Mureş, cu prilejul studierii publicisticii lui Ady Endre, dă elevilor să memoreze, după ce au fost analizate în clasă, fragmente din articolul „Apusul naţionalismului", ca: „naţionalismul e bun — înainte de toate — ca masele îmbătate de el să nu observe ce le lipseşte şi ce drepturi au".

Tineretul patriei noastre, care are bucuria de a trăi liber şi care munceşte cu avînt alături de întregul popor muncitor, iubeşte deopotrivă pe toţi oamenii muncii din ţara noastră şi de pretutindeni şi este solidar cu ei în lupta pentru progres, pentru apărarea libertăţii şi independenţei, pentru menţinerea păcii în lume. Dragostea de patrie nu poate fi despărţită de dragostea pentru celelalte popoare, de ataşamentul faţă de interesele oamenilor muncii de pretutindeni.

Patriotismul socialist trebuie să se împletească cu sentimentul prieteniei şi respectului faţă de celelalte popoare. Elevii trebuie să fie ajutaţi să înţeleagă că rezolvarea justă a problemei naţionale în patria noastră se datoreşte aplicării, de către partidul şi statul nostru de democraţie populară, a învăţăturii marxist-leniniste şi a experienţei U.R.S.S. în construirea unui stat multinaţional.

Profesorii nu trebuie să uite că în educaţia elevilor în spiritul internaţionalismului proletar, dragostea pentru Uniunea Sovietică este însăşi expresia dragostei pentru o viaţă nouă şi pentru pace. Acest sentiment poate fi dezvoltat la elevi atît în orele de curs, cît şi în activitatea în afara clasei.

Învăţătoarea Piskolti Ecaterina, la predarea lecţiei „Pentru şcoala noastră", a prezentat atît de frumos întîlnirea pionierului romîn cu ostaşul sovietic, încît, după orele de curs, elevii s-au dus, din proprie iniţiativă, la cimitirul oraşului, unde au depus flori pe mormintele eroilor sovietici.

Pentru a întări dragostea şi recunoştinţa faţă de U.R.S.S., învăţătorii şi profesorii trebuie să arate elevilor marile realizări ale socialismului precum şi sprijinul acordat de Uniunea Sovietică poporului nostru. Lucrul acesta a fost just înţeles de profesorul Ianossy Gheorghe, care predă limba romînă la clasa a VII-a de la Şcoala de 7 ani din comuna Dumbrăvioara. După lectura bucăţii „Despre minunile electrificării în U.R.S.S.", discutînd cu

elevii, le-a arătat că folosirea pe scară largă a electricității a contribuit în mare măsură la ridicarea nivelului de trai din U.R.S.S. Exemplele date de profesor au stimulat interesul elevilor; ei au cerut lămuriri suplimentare, mai ales în legătură cu folosirea energiei electrice în muncile agricole. Unii elevi au arătat — cu exemple luate de la gospodăria agricolă colectivă din satul lor — ajutorul prețios pe care știința și experiența sovietică l-a pus și-l pun la dispoziția poporului nostru.

Dragostea și admirația elevilor pentru U.R.S.S. și pentru oamenii sovietici pot fi cultivate și în cadrul activităților în afara clasei. Serbările, simposioanele, întrunirile tovărășești contribuie la creșterea acestor sentimente pentru țara socialismului victorios.

Elevii Școlii medii din Cristur au organizat o serată „Pavlik Morozov". Ei s-au străduit și au muncit cu multă dragoste pentru ca serata să fie cît mai reușită. Cîțiva elevi mai talentați la sculptură au făcut o copie după bustul lui Pavlik Morozov; alții au dramatizat episoade din viața lui și le-au prezentat în cadrul serbării. După serbare, elevii au discutat despre felul în care trebuie să se comporte pentru ca viața fiecăruia dintre ei să semene cît mai mult cu cea a lui Pavlik Morozov.

Sentimentul de dragoste pentru U.R.S.S. a trezit la elevi dorința de a se apropia de tineretul sovietic și de a-i cunoaște viața și preocupările. În acest scop, elevii diferitelor școli din Regiune au folosit schimbul de corespondență cu elevii unor școli sovietice. Astfel, elevii Școlii pedagogice din Miercurea-Ciuc au scris elevilor din U.R.S.S., iar răspunsurile primite le-au discutat cu toții în clasă. Elevii școlii din Covasna (Tg. Secuiesc) au trimis elevilor unei școli din Moscova fotografia colectivului clasei, primind, în schimb, o fotografie a colegilor lor sovietici.

Educarea patriotismului socialist și a internaționalismului proletar, lupta împotriva manifestărilor naționaliste și a dușmanilor patriei sînt tot atîtea căi pentru apărarea păcii. Cadrele didactice din Regiune se integrează zi de zi tot mai mult în frontul luptei active pentru pace. Ele dovedesc aceasta — în primul rînd — pregătind pe elevi astfel încît să ia atitudine hotărîtă pentru cauza păcii și să se considere permanent — în lupta pentru pace — alături de oamenii cinstiți din lumea întreagă.

Învățătorii și profesorii pot realiza importanta lor sarcină în cadrul orelor de clasă, a activității în afara clasei, precum și în discuții individuale cu elevii și cu părinții elevilor. Ei au datoria să arate elevilor diferitele forme pe care le ia astăzi lupta pentru pace, arătîndu-le, în același timp, munca și avîntul popoarelor din lagărul democrației și socialismului pentru construirea unei vieți fericite, dar și suferința și lupta popoarelor din țările imperialiste.

Profesorul Bereck Ludovic, din Miercurea-Ciuc, cu prilejul analizei poeziei „Furtuni de primăvară" de M. Beniuc, a discutat — cu elevii anului IV — despre lupta poporului romîn și a poporului maghiar împotriva exploatatorilor, despre hotărîrea fermă a popoarelor de a lupta pentru pace, neprecupețind nici un efort pentru apărarea ei pînă la capăt. Cu această ocazie, elevii au expus în limba romînă ceea ce știau despre conferința de la Moscova.

Hotărîrea fermă a elevilor noștri de a contribui la triumful cauzei păcii nu trebuie să se rezume numai la activitatea lor la orele de curs, ci trebuie să se oglindească și în activitatea în afara școlii. Cadrele didactice trebuie să îndrumeze pe elevi în așa fel, încît și ei — la rîndul lor — să poată

lămuri pe părinți asupra necesității de a se alătura luptătorilor pentru pace din lumea întreagă.

În acest spirit a fost organizată serbarea de 7 Noiembrie la Școala medie „Iosif Rangheț" din Tg. Mureș. La această serbare elevii au prezentat un program artistic în limbile romînă, maghiară, rusă și franceză, manifestîndu-și în felul acesta solidaritatea cu lupta popoarelor din lumea întreagă.

Atît în munca școlară cît și în munca în afara școlii e necesar să dezvoltăm la elevi conștiința înaltă a datoriei sociale, sentimentul de răspundere față de sarcinile lor școlare — sarcina lor patriotică de bază; dezvoltîndu-le sentimentul datoriei față de interesele obștești, să învățăm să-i subordoneze acestora din urmă interesele lor personale.

Îmbinînd învățămîntul cu munca obștească productivă a elevilor, le vom educa respectul și dragostea față de oamenii muncii, îi vom forma ca viitori cetățeni activi și conștienți ai patriei noastre.

În educarea patriotismului socialist organizațiile de copii și de tineret sînt un ajutor efectiv al școlii și cadrele didactice nu trebuie să subaprecieze acest prețios ajutor.

Orele de informare politică, audițiile la radio, vizionările de filme au fost tot atîtea ocazii pentru ca elevii școlii cu limba de predare maghiară să-și îndrăgească patria în care se construiește azi o viață nouă și frumoasă.

Întîlnirile organizate cu vechi luptători, cu comuniști care au luptat în ilegalitate, cu fruntași în producție etc. au făcut o impresie puternică în sufletul elevilor. Ei au învățat astfel să cinstească partidul și să prețuiască rezultatele obținute de clasa muncitoare sub conducerea partidului.

În cadrul muncii de folos obștesc, alături de cadrele didactice, elevii multor școli au dat ajutor la G.A.C. și G.A.S. în campania de recoltare a cerealelor și legumelor.

În urma chemării lansate de revista „Pionierul" — care apare în Regiunea Autonomă Maghiară — mai multe școli au pornit întreceri pentru extinderea creșterii iepurilor de casă. Această întrecere a luat avînt mai mare în raionul Odorhei și a fost cîștigată de Școala medie din Cristur. Elevii au luat, de asemenea, parte activă la creșterea viermilor de mătase și numai școlile din raionul Tg. Mureș au dat — în anul 1953—1954 — 2.080 kg gogoși de mătase pentru economia noastră națională. Acțiunea elevilor pentru strîngerea deșeurilor a dat, de asemenea, rezultate bune. În raionul Odorhei, de exemplu, elevii au strîns în anul școlar trecut 23.000 kg fier vechi. Munca patriotică care face pe elevi să contribuie ei înșiși la înflorirea patriei, ajută în același timp și la înfrățirea tineretului din școlile minorităților naționale cu tineretul romîn.

Pentru strîngerea și adîncirea acestor legături de prietenie, elevii școlilor cu limba de predare maghiară folosesc, printre altele, și corespondența cu elevii din școlile cu limba de predare romînă. Aceste scrisori nu sînt numai prilej de folosire a limbii romîne, dar și un schimb de experiență. Gîndurile sincere și calde cuprinse în scrisori, cunoașterea reciprocă a activității, leagă tot mai mult tineretul de pe întreg cuprinsul patriei. Mulți elevi ai școlilor medii din Tg. Secuiesc și Cristur fac schimb de scrisori cu elevii școlilor cu limba de predare romînă din Reghin. Elevii Școlii pedagogice cu limba de predare maghiară din Reghin întreține corespondență cu elevii unei școli medii din Constanța; elevii Școlii de 7 ani nr. 2 din Tg. Mureș fac schimb de scrisori cu elevii Școlii de 7 ani nr. 15 băieți din București.

Un fapt pozitiv în educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar îl constituie acţiunea şcolilor de 7 ani nr. 1 cu limba de predare romînă şi nr. 2 cu limba de predare maghiară din Tg. Mureş, şcoli care îşi duc activitatea în acelaşi local. Elevii acestor şcoli, sub conducerea cadrelor didactice, organizează în comună serbări şcolare. Pionierii şcolii cu limba de predare maghiară, la o serbare la care au invitat şi pe elevii şcolii cu limba de predare romînă, au prezentat un frumos program literar în limbile romînă şi maghiară.

Tot pentru întărirea unităţii şi a frăţiei între elevii romîni şi maghiari, Şcoala cu limba de predare romînă şi cea cu limba de predare maghiară din comuna Breţcu, raionul Tg. Secuiesc, au organizat o echipă culturală comună iar elevii îşi desfăşoară în comun activităţile în afara clasei. Aceste şcoli au organizat de asemenea, un internat comun pentru elevii lor. Aici copiii au posibilitatea să se cunoască mai bine, să se ajute unul pe altul. Copiii care locuiesc împreună la internat au legat trainice prietenii, care au influenţat pozitiv şi asupra copiilor care nu sînt interni. Am dori să lărgim legăturile de acest fel ,care duc în mod firesc la adîncirea prieteniei între copii şi ne propunem, pe cît va fi posibil, să ajutăm ca atît copiii de la şcoli din localităţi diferite, care ţin corespondenţă, cît şi copiii de la şcolile din aceeaşi localitate, care s-au împrietenit în internat sau în şcoală, să se viziteze reciproc în timpul vacanţei.

Viaţa tineretului maghiar, ca şi a tineretului celorlalte minorităţi naţionale din Republica Populară Romînă, înfloreşte şi se face tot mai frumoasă, datorită grijei partidului şi guvernului. Este deci o datorie, o sarcină de onoare pentru cadrele noastre didactice să arate toate aceste lucruri copiilor şi să depună toate eforturile pentru a-i creşte în spiritul educaţiei comuniste, însuflîndu-le dragoste şi recunoştinţă faţă de patrie şi de regimul nostru de democraţie populară.

În această problemă, cadrele didactice trebuie să aibă în vedere că în regiunea noastră patriotismul prezintă un caracter mult mai complex. Tineretul minorităţilor naţionale trebuie lămurit că legăturile cu poporul romîn nu trebuie privite numai ca un aspect al internaţionalismului proletar. Minorităţile naţionale sînt legate de poporul romîn printr-o trainică prietenie, care s-a călit de veacuri în luptele comune pentru libertate şi independenţă şi care se adînceşte astăzi prin munca comună în scopul construirii socialismului în patria noastră. Tineretul minorităţilor naţionale trebuie de asemenea, să cunoască şi lupta dusă de partidul nostru pentru o justă rezolvare a problemei naţionale, de ale cărei roade se bucură astăzi.

În felul acesta, tineretul va înţelege necesitatea de a lupta împotriva oricăror influenţe ale rămăşiţelor naţionalismului burghez demascînd şi înfierînd fără cruţare pe toţi acei care ar cuteza să încerce învrăjbirea şi dezbinarea dintre poporul romîn şi minorităţile naţionale.

Munca noastră pe linia educării elevilor în spiritul patriotismului este abia la început. Continuînd cu stăruinţă munca de educare comunistă a elevilor, cadrele didactice vor obţine noi şi noi succese în îndeplinirea misiunii lor înălţătoare de formare a viitorilor cetăţeni ai patriei.

Temele pentru acasă la limba și literatura romînă

Prof. C. G. IONESCU
Școala medie „I. L. Caragiale", Ploești

Deși munca de instrucție și de educație din școală este de neconceput fără studiul individual al elevilor, totuși în practica școlilor noastre nu se acordă suficientă atenție formării și dezvoltării la elevi a deprinderilor de muncă independentă. Cadrele noastre didactice trebuie să fie convinse că, organizînd și aplicînd sistematic formele variate ale muncii independente a elevilor, vor reuși să obțină rezultate pozitive în munca lor.

În cele ce urmează mă voi referi la cîteva aspecte ale acestei activități și anume la temele date elevilor acasă, cu ajutorul cărora eu am căutat să deprind pe elevi cu munca independentă, să-i fac să capete încredere în posibilitățile lor, să-și îndrepte spiritul de observație asupra fenomenelor lumii înconjurătoare, să-și îmbogățească vocabularul și să se deprindă cu formularea originală a ideilor dobîndite în clasă, la lecții. În activitatea ce am dus-o am urmărit, de asemenea, ca temele date elevilor acasă să fie un puternic stimulent al inițiativei și al posibilităților lor creatoare, al interesului lor pentru disciplina respectivă și, în general, pentru studiu.

Antrenînd elevii la muncă independentă și creatoare, atitudinea lor față de învățătură, față de problemele colectivului și de disciplină a început să fie alta. Elevii fruntași la învățătură, prin rezolvarea unor teme interesante, dar în același timp grele, prin munca lor de studiu și cercetare a problemelor ridicate în clasă au reușit să fie un exemplu demn de urmat pentru colegii lor; să le trezească interesul de a cunoaște și ei alte opere, alt material în legătură cu problema dată, decît acel indicat în orele de clasă. Prin temele date acasă elevilor la limbă și la literatură am urmărit realizarea unor sarcini educative care nu se limitau la disciplina respectivă; să dezvolt la elevi spiritul de colectiv de pildă prin alcătuirea materialului didactic necesar lecțiilor, să le lărgesc cunoștințele și posibilitățile de expunere necesare și la alte discipline, să-i orientez în spre folosirea — pentru documentare — și a altor materiale informative decît manualul și notițele luate în clasă etc.

În problema temelor date acasă, am ajuns — în decursul activității mele cu elevii — să-mi dau seama care sînt condițiile pe care trebuie să le îndeplinească munca profesorului în această direcție pentru ca să obțină rezultate bune.

La începutul activității mele nu dădeam importanța cuvenită modului cum explicam tema, nici momentului în care o anunțam elevilor. Deși în planul de lecție îmi notam momentul cînd trebuie să dau tema și îndrumările necesare pentru buna ei rezolvare, prin faptul că nu foloseam însăși desfășurarea lecției pentru a da lămuririle și nici nu-mi proporționam bine

timpul, ajungeam aproape întotdeauna să sacrific timpul necesar explicării temelor date acasă. Din cauza aceasta, mulți elevi veneau cu temele nefăcute sau numai parțial lucrate. Analizîndu-mi mai adînc munca, mi-am dat seama că îndrumările sînt absolut necesare și că momentul explicării temei nu poate fi întotdeauna fixat în desfășurarea lecției.

De o deosebită importanță mi s-a părut legătura strînsă între conținutul lecției zilei și tema dată pentru acasă. De aceea la lecțiile de gramatică, de pildă, pregătesc pe elevi asupra modului cum vor lucra tema pentru acasă chiar din momentul cînd încep lecția.

Tema pentru acasă adeseori o dau în clipa cînd anunț lecția nouă — înainte de a se discuta teoretic și a se rezolva pe text problema de gramatică care constituie tema lecției zilei. Nu orice temă pentru acasă se dă la începutul orei, dar dacă urmărim să-i deprindem pe elevi cu o nouă metodă de lucru în efectuarea unor teme, trebuie să le atragem atenția de la început asupra ei. Elevii vor urmări în același timp, atît desfășurarea lecției, cît și metodele de rezolvare a temei propuse în clasă. Abia la sfîrșitul lecției fixez textele (dacă e vorba de o analiză gramaticală) și volumul temei de muncă independentă pentru lecția următoare sau pentru o altă lecție — dacă elevii vor avea de efectuat o temă pe baza unei serii de lecții în care s-a studiat o problemă mai amplă.

La literatură, pentru a preveni neînțelegerea unei teme mai grele ce se bazează pe un întreg sistem de lecții, încep pregătirea chiar de la prima lecție. Astfel, la clasa a IX-a, tema pentru acasă în legătură cu influența creației populare asupra operei lui M. Eminescu am pregătit-o chiar începînd cu lecția introductivă despre biografia scriitorului. Atunci am subliniat importanța acestei influențe, dar i-am făcut pe elevi să înțeleagă că problema nu poate fi lămurită decît pe măsura cunoașterii creației poetului. Conținutul operei marelui poet, munca sa de creație le va dezvălui tot mai mult legătura lui cu izvorul viu al artei populare. Pătrunzînd, cu analiza fiecărei opere, tot mai adînc măiestria artistică a scriitorului problema a fost mereu reluată, iar cînd această temă cu caracter mai larg se putea realiza am întrebat pe elevi dacă au suficient material pentru efectuarea ei. Unii elevi chiar își sistematizaseră din timp materialul. La o clasă a IX-a, cu un nivel mai scăzut, a mai fost necesară o discuție amănunțită asupra conținutului și organizării compunerii, dar la cealaltă clasă — unde lectura operelor și deprinderile de muncă independentă erau consolidate — elevii au trecut cu ușurință la efectuarea ei în bune condiții.

Prin exemplele de mai sus am căutat să arăt cum însești lecțiile de limbă și literatură pot cuprinde îndrumările necesare desfășurării muncii independente a elevilor. Dacă noi, profesorii, ne-am preciza mijloacele prin care să-i ajutăm pe elevi să capete deprinderi de muncă independentă, de îndeplinire a sarcinilor lor școlare și am aplica metode cît mai juste de control, rezultatele bune la învățătură ar deveni mai frecvente.

Dîndu-mi seama de importanța acestei probleme, la începutul anului școlar în curs am consacrat lecții speciale pentru îndrumarea muncii independente a elevilor. Dar nu m-am mărginit la îndrumarea dată odată, ci am revenit asupra acestui fapt ori de cîte ori am văzut că era necesar. La clasele pe care nu le-am avut în anii trecuți, mi-am planificat mai des în primul pătrar acest fel de lecții. Înaintînd în realizarea programei la o clasă, mi-am planificat lecții de îndrumare pentru realizarea temelor mai grele. Mi-am dat seama că trebuie să dau îndrumări de la caz la caz, după nivelul clasei, chiar dacă nu le prevăzusem de la început în planificarea calendaristică.

La lecțiile de gramatică, pentru a ajuta elevii să lucreze cît mai bine acasă, fac întotdeauna exerciții de felul cum trebuie să-și execute tema dată — fie că e vorba de analiză gramaticală, fie de exemple alese din texte literare cunoscute. Atrag atenția elevilor asupra celor mai bune răspunsuri, recomandîndu-le să urmeze exemplul colegilor respectivi.

Cînd dau ca temă acasă studierea unei opere literare sau a unei probleme de istoria literaturii, caut să-i deprind pe elevi să urmărească, de pildă acțiunea, alcătuind cu ei în clasă planuri tematice, îi obișnuiesc să distingă esențialul de amănunt. Elevii trebuie obișnuiți, de asemenea, cu caracterizarea personajelor. Dacă le dau apoi pentru acasă o temă orală le amintesc procedeul folosit în clasă, fixez cu ei chiar planul de discuție. De exemplu, am cerut elevilor de clasa a X-a să citească acasă, din Culegerea de texte, *Uzina vie* de Al. Sahia și să urmărească tema și mijloacele de realizare artistică, pentru a putea stabili orientarea scriitorului către metoda realismului socialist. Răspunsurile elevilor în ora următoare mi-au dovedit că și-au limpezit problemele esențiale ale operei analizate și astfel am putut trece la pregătirea unei teme cu caracter mai larg asupra aspectelor sociale reflectate în opera lui Al. Sahia și importanța tratării lor pentru epoca în care a apărut opera și chiar pentru literatura noastră actuală. În pregătirea primei și celei de a doua teme am insistat îndeosebi asupra unității organice dintre conținutul de idei și forma artistică, subliniindu-le sobrietatea mijloacelor folosite în descrierea cadrului acțiunii în prezentarea faptelor, în înfățișarea și vorbele personajelor etc.

O altă măsură de prevenire a lipsurilor în pregătirea temelor acasă — pe care mi-am planificat-o chiar în primul pătrar — a fost aceea de a îndruma pe elevi cum să folosească notițele, manualul, bibliografia suplimentară recomandată la o lecție etc. Am dat o deosebită atenție modului de a lua notițe, de a conspecta materialul citit, precum și folosirii acestora în pregătirea lecțiilor. Îndrumări în acest sens dau în tot timpul anului școlar, dar mai ales la începutul pătrarelor.

Deprinși din anii trecuți fără manual, elevii preferă în general să învețe de pe notițele luate la lecție, ceea ce nu-i suficient și nici just. Această deprindere a elevilor ni se datorește uneori și nouă, pentru că le cerem să-și expună cunoștințele cu vocabularul nostru — mai mult — cu formularea noastră din explicații sau din planul dat de noi la lecție. Folosirea notițelor și a manualelor trebuie să se completeze reciproc; numai așa îi vom învăța pe elevi să reproducă în mod original ceea ce au studiat și să ajungă la o gîndire independentă.

Anul trecut și anul acesta au fost necesare îndrumări în legătură cu folosirea noilor manuale de istoria literaturii romîne pentru clasele a VIII-a și a IX-a. Mai ales cu introducerea noilor manuale la clasa a IX-a au fost necesare îndrumări mai atente, deoarece elevii se dezobișnuiseră să-și pregătească lecțiile după manual. Elevii au crezut la începutul anului că nu le este necesar manualul, bizuindu-se pe notițele luate în clasă și pe Culegerea de texte. Cînd au văzut că manualul este bogat în analize au început să-l folosească neglijînd însă Culegerea de texte — adică tocmai opera literară asupra căreia se făcea analiza. Pentru a-i deprinde pe elevi să folosească atît Culegerea de texte cît și manualul de istoria literaturii le indic, la fiecare lecție, ce și cum trebuie să citească. De pildă, la lecțiile în care se tratează despre biografia autorului trebuie să folosească manualul, dar cînd trecem la analiza operei, mai întîi trebuie cunoscută opera din Culegere — sau dintr-o altă ediție în cazul cînd Culegerea dă numai un fragment — după care se va trece la interpretarea operei cu ajutorul materia-

lului din manual. În felul acesta încerc să combat tendința unor elevi de a citi numai analiza din manual, fără să cunoască în prealabil opera. Aceşti elevi nu-şi pot da seama de întreg conținutul de idei şi cu atît mai puțin de mijloacele artistice folosite de scriitor şi, atunci cînd sînt puşi să facă analiza operei, nu-şi pot ilustra afirmațiile luate din manual cu nici unul din aspectele concrete ale operei. Cu ajutorul îndrumărilor date la fiecare lecție — aşa cum am arătat — şi printr-un control sistematic efectuat cu prilejul verificării cunoştințelor, am reuşit să determin pe elevii de la clasele unde predau să folosească, la timp şi cum trebuie, atît culegerea de texte, cît şi manualul.

La clasele VIII—X este necesar ca elevii să folosească şi bibliografie suplimentară. Bine îndrumați, elevii îşi completează cunoştințele dobîndite la lecție sau din manual, prin studierea izvoarelor literare. În predare eu folosesc unele citate din opere sau reproduc pasaje din manual care îndeamnă pe elevi la cercetarea întregului material. Pentru a-i deprinde să folosească manualul, cer elevilor să găsească în manual felul în care este interpretat un anumit pasaj dintr-o operă pe care o analizăm în clasă. Culegerea de texte cuprinde şi fragmente din criticile literare sau mărturii literare despre autorul studiat. Îndrumînd pe elevi să cerceteze fragmentul din culegerea de texte care cuprinde aprecierea lui M. Sadoveanu asupra lui I. Creangă ei au simțit dorința să citească întregul studiu din broşura găsită la bibliotecă.

La clasa a X-a, unde nu avem încă manual de istoria literaturii, am recomandat elevilor să folosească unele studii apărute în reviste sau în volum, din care să cunoască atît condițiile de creație ale unei epoci, cît şi interpretarea unor opere literare. De exemplu, pentru cunoaşterea luptei pe plan ideologic şi a literaturii progresiste din deceniile 3 şi 4 ale secolului al XX-lea am recomandat elevilor să citească studiul lui R. Popescu despre Al. Sahia, publicat în numerile 5 şi 6 ale revistei Viața romînească din 1954, sau acel al lui O. Crohmălniceanu despre L. Rebreanu. Pentru înțelegerea tematicii şi a mijloacelor de realizare a literaturii noastre de după 23 August 1944 am recomandat studiul lui G. Călinescu despre poezia lui M. Beniuc din volumul *Literatura noastră nouă*, sau cel a lui Paul Georgescu : *Cu mii de cai putere*, din Viața romînească nr. 6/1951. Alteori recomand studii care adîncesc un singur aspect al creației unui scriitor de mare importanță, ca acela al lui O. Crohmălniceanu despre inspirația istorică la M. Sadoveanu.

Elevii însă nu ştiu întotdeauna să folosească aceste izvoare, nici în expunerile orale, nici în temele scrise. În loc să ia din ele idei care să le îmbogățească cunoştințele căpătate la lecție, elevii reproduc — cuvînt cu cuvînt — pagini întregi din aceste izvoare (dar nu sub formă de citate). Am combătut insistent această metodă ori de cîte ori am descoperit-o şi am încurajat elevii care ştiu — într-un mod cît mai original — să-şi îmbogățească informația despre un scriitor şi posibilitățile de analiză a operei lui, prin interpretarea materialului informativ. În felul acesta mulți elevi şi-au îmbunătățit munca, iar cei fruntaşi la învățătură au reuşit să facă lucrări din ce în ce mai interesante şi mai originale.

În legătură cu aceasta se pune, pentru profesor, o altă problemă : aceea a alegerii temelor corespunzătoare nivelului general al clasei, precum şi a temelor diferite după puterile de muncă ale elevilor. În special m-a preocupat antrenarea elevilor cu un nivel mai scăzut la efectuarea unor teme — întîi mai uşoare, apoi mai grele — pentru a-i ridica la nivelul întregii clase. De exemplu, cînd s-a studiat opera lui N. Filimon, am dat

ca temă orală întregii clase : cum se reflectă societatea timpului în romanul *Ciocoii vechi şi noi*, iar a doua temă, mai uşoară, a fost caracterizarea lui Dinu Păturică, reprezentant tipic al parvenitismului.

Potrivit nivelului claselor, la clasa a IX-a E numai un singur elev a tratat tema a doua, însă la clasa a IX-a C aceasta a fost aleasă de mai mulţi elevi.

Dar problema are şi celălalt aspect, al antrenării elevilor fruntaşi în efectuarea unor teme mai interesante, mai grele. Astfel, cu prilejul studierii vieţii şi creaţiei lui M. Eminescu — în afară de tema dată întregii clase : Influenţa creaţiei populare asupra operei lui M. Eminescu — la studierea poemului *Călin* cîţiva elevi au reuşit să arate deosebirile creatoare dintre basmul popular cules, cel prelucrat în versuri *Călin nebunul* şi poemul *Călin, file de poveste*.

Însă pentru ca temele date acasă la literatură să-şi atingă scopul, caut să creez elevilor condiţiile necesare unei cît mai bune realizări. Temele de mai sus s-au dat elevilor numai după ce pregătirea, puterea de observare şi analiza operei literare le-a permis realizarea lor. Elevii claselor a VIII-a şi a IX-a au mai puţine posibilităţi de analiză literară. Studiind opera lui N. Filimon, nu toţi elevii au putut înţelege legătura dintre caracterele personajelor şi condiţiile sociale ale epocii. Această particularitate a elevilor m-a determinat să dozez conţinutul temelor, dar să şi discut treptat problemele mai grele, pentru ca apoi ele să fie accesibile întregii clase, nu numai elevilor fruntaşi.

Am căutat ca nu numai conţinutul, dar şi volumul temelor să varieze după vîrsta şi nivelul de cunoştinţe al elevilor. Am început cu teme mai scurte, uşor de realizat, iar mai tîrziu am ajuns la teme de o întindere mai mare. După o serie de lecţii legate de aceeaşi problemă am dat teme care necesitau o dezvoltare mai mare şi o informare mai amplă. Aşa, la clasa a X-a, după studierea primelor patru decenii ale secolului al XX-lea am dat o temă despre situaţia intelectualului în societatea burgheză în epoca respectivă. Pentru realizarea acestei teme, elevii au folosit lectura lor în afara clasei analizînd pe lîngă tipurile din opera lui M. Sadoveanu şi L. Rebreanu şi pe cele zugrăvite în romanele lui Camil Petrescu, Cezar Petrescu, Ion Călugăru etc. Importanţa acestei teme a constat nu numai în faptul că lucrarea a adus o contribuţie la lărgirea cunoştinţelor căpătate la lecţie şi prin studiul individual, dar a legat cunoştinţele elevilor de viaţă.

Ca profesor diriginte am căutat de asemenea, să găsesc mijloace de îndrumare a elevilor clasei mele pentru o cît mai bună rezolvare a temelor date acasă. Am discutat cu clasa în ora de activitate educativă asupra dificultăţilor pe care le întîmpină elevii la efectuarea temelor în general, la ce materii au greutăţi mai mari, în ce direcţie au mai multe lipsuri — în pregătire sau în ceea ce priveşte procedeele de muncă. Cunoscînd aceste greutăţi nu numai că am putut conlucra cu profesorii de la celelalte obiecte, dar am avut prilejul să-mi îmbunătăţesc atît munca mea, cît şi a elevilor, căci găsind cauzele m-am putut orienta în mijloacele de îmbunătăţire a muncii la lecţiile de limbă şi de literatură.

La clasele unde nu sînt diriginte, am purtat discuţii de acelaşi fel la orele de analiză a lucrărilor în clasă. Atît lipsurile cît şi părţile pozitive ale lucrărilor mi-au dat prilejul să atrag atenţia elevilor asupra cunoştinţelor lor nesatisfăcătoare într-un anumit domeniu, asupra unor deficienţe în munca lor şi mi s-au relevat propriile mele lipsuri.

Un aspect deosebit de important al problemei temelor date acasă este şi controlul lor — dacă ne gîndim la cele scrise — deoarece temele orale

se controlează, în mod firesc şi uşor, la verificarea cunoştinţelor. Temele date acasă elevilor nu-şi ating scopul lor instructiv - educativ dacă nu sînt controlate cu pricepere şi atenţie de către profesor.

Obişnuiesc ca la începutul lecţiei să fac controlul temelor pentru a stabili dacă toţi elevii au efectuat tema, pentru a-i obişnui cu disciplina şcolară, cu sarcinile de muncă independentă. După ce elevii mei şi-au format deprinderea de a efectua la timp temele, în restul anului îi obişnuiesc să-mi anunţe ei dacă e cineva care nu şi-a făcut tema şi din ce cauză. Elevul respectiv primeşte sarcina de a-şi face tema şi eventual ajutorul necesar pentru efectuarea ei.

În afară de acest control sumar, fac şi un control efectiv al temelor pentru a-i deprinde, pe toţi elevii, cu cele mai bune metode de lucru. Evident că nu pot controla decît două sau trei lucrări în momentul verificării cunoştinţelor din lecţia precedentă, şi numai dacă sînt lucrări scurte; dacă tema este o compunere mai mare am nevoie de mai mult timp, deci analizez cu clasa una sau maximum două lucrări. Dar acestor lucrări le fac o analiză completă, prin procedee diverse.

Pun elevul să citească tema făcută acasă, fie că este o compunere la literatură, fie că este un exerciţiu la gramatică. În cazul temelor la gramatică — şi anume al analizelor gramaticale — cer elevului caietul, iar el face analiza pe textul din culegere sau din volumul din care a fost indicat. În cazul altor exerciţii elevul citeşte tema din caiet. Uneori, controlul temelor la gramatică îl fac la tablă, unde elevul ascultat clasifică, de pildă, felurile unei părţi de propoziţie sau arată caracteristicile unei categorii gramaticale potrivit unor rubrici stabilite dinainte. De multe ori, în cadrul analizei temei date acasă se poate repeta şi o nouă noţiune de morfologie sau de sintaxă, aşa că folosesc ascultarea lecţiei precedente pentru a intra în problema lecţiei zilei. În felul acesta îmi rămîne mai mult timp pentru analiza pe text a noii probleme, pentru discutarea unor chestiuni de stilistică etc. Dacă o parte din elevi nu şi-au scris tema acasă, pot verifica pregătirea lor punîndu-i să facă exerciţiul la tablă, unde cu ajutorul clasei îl rezolvă şi astfel nu pierd lecţia. Sînt elevi însă, care mărturisesc că nu şi-au făcut tema şi că nu ştiu să o rezolve. Cu aceştia munca mea este mai atentă în deosebi în timpul verificării cunoştinţelor vechi. Îi fac atenţi că, urmărind şi luînd notiţe cînd colegii lor efectuează exerciţiile la tablă, pot învăţa cum trebuie să lucreze acasă. De asemenea, le cer să ilustreze — cu exemple noi — noţiunile din exerciţiul efectuat la tablă. Dacă tema nu a fost făcută de un număr mai mare de elevi, nu-i pot chema pe toţi la tablă, după procedeul de mai sus. În cazul acesta tema trebuie să o fac cu elevii care au rezolvat-o în bune condiţii acasă — ori cît de puţini ar fi. Dacă nici un elev n-a făcut tema, o rezolv eu cu ajutorul întregii clase şi insist asupra mijloacelor folosite.

Compunerile le verific tot la începutul orei, analizînd cu toată clasa atît conţinutul, cît şi planul şi stilul compunerii respective. Insistînd asupra părţilor pozitive şi asupra lipsurilor lucrării verificate se atrage atenţia clasei asupra modului just cum trebuie efectuată tema. În cazul cînd analizez în clasă una sau două compuneri, iau acasă alte patru — cinci caiete pentru a le controla. Dacă în lucrările luate acasă găsesc greşeli cu caracter general, le discut la începutul lecţiei următoare, pentru ca toţi elevii să şi le corecteze şi să le evite pe viitor.

Cînd scopul lecţiei zilei este controlul temelor pentru acasă, atunci întreaga oră verific mai multe lucrări şi organizez o discuţie sistematică asupra temei sub toate aspectele ei. După nivelul claselor procedez diferit la acest fel de lecţii. Dacă lucrarea este o compunere de sinteză sau de

generalizare, după studierea unui scriitor sau a operei mai multor scriitori care tratează aceleaşi teme, se înţelege că ea a fost pregătită progresiv într-o serie de lecţii. Înainte de a da tema pentru acasă stabilesc planul compunerii, iar elevii fac tema acasă folosind întregul material studiat, eventual şi alte completări bibliografice, dar tot după acelaşi plan. La lecţia de verificare a lucrării ideile se pot urmări uşor de toată clasa, iar elevii se pot completa unii pe alţii.

Alteori dau elevilor libertatea să-şi alcătuiască singuri planul lucrării, ceea ce evident este mult mai greu. De aceea las acest fel de lucrări, de cele mai multe ori, pentru munca în cercul literar.

Alteori verific felul cum îşi pregătesc elevii temele date acasă prin compuneri efectuate chiar în clasă. Elevii sînt anunţaţi să pregătească o problemă de-a lungul mai multor lecţii, cum am mai spus. Apoi în lecţia de compunere alcătuiesc cu clasa un plan de expunere a temei respective şi ei efectuează lucrarea sub observarea mea. În felul acesta îmi pot da mai bine seama, cînd le citesc acasă lucrările, întrucît celelalte teme făcute acasă sînt rezultatul propriei lor munci. Aceste compuneri date în clasă le-am folosit şi pentru a-i deprinde pe elevi cu justa efectuare a lucrărilor de control pe pătrare sau a celor de la examene şi pentru a-i smulge din influenţa prea puternică a izvoarelor de informaţie : notiţe, manual, material bibliografic.

Ora de compunere în clasă constituie în munca mea un mijloc eficace de a deprinde pe elevi cu acele metode în care ei au nesiguranţă mai mare, adică de a mînui în mod independent cunoştinţele acumulate într-o perioadă mai lungă. Analiza acestor compuneri i-a ajutat să fie mai bine pregătiţi pentru lucrările de control, să-şi lichideze lipsurile, iar lucrările ulterioare au atins un nivel superior.

Controlul temelor date acasă se aplică şi la referatele orale sau scrise pe care elevii trebuie să le pregătească, îndeosebi la lecţiile de literatură. Referatul este o formă superioară de temă dată acasă pe care nu o folosesc decît la clasa a IX-a şi a X-a sau la cercul literar.

O problemă literară mai dificilă nu o dau spre cercetare decît unor elevi cu posibilităţi mai mari de muncă. Însă rezultatul muncii lor se discută cu întreaga clasă, pentru a ridica astfel nivelul clasei şi pentru a interesa şi pe ceilalţi în problemele mai spinoase ale studiului literaturii. De pildă la clasa a IX-a, urmărirea artei creatoare la M. Eminescu pe baza basmelor : *Fata din grădina de aur*, *Călin nebunul* şi *Călin, file de poveste*, sau comparaţia între *Luceafărul* lui Eminescu şi *Demonul* lui Lermontov au constituit subiectul unor referate prezentate de elevi cu bogate cunoştinţe în domeniul literaturii noastre şi al literaturii universale.

La fel, la clasa a X-a, pe lîngă tema pentru întreaga clasă : tipuri caracteristice în romanul *Neamul Şoimăreştilor* de M. Sadoveanu, cîtorva elevi studioşi le-am indicat material pentru urmărirea izvoarelor de inspiraţie ale scriitorului în această operă, la paginile din cronicile lui Gr. Ureche şi M. Costin pentru cunoaşterea evenimentelor istorice precum şi studiul lui Ov. Crohmălniceanu pentru tehnica romanului istoric.

Acest fel de lucrări de la clasele a IX-a şi a X-a au fost analizate în clasă, discutate şi chiar completate de cei cîţiva elevi cari studiaseră problema, dar şi de alţii pe care citirea referatului i-a antrenat la discuţii. Toată clasa a urmărit cu interes lectura referatului şi discuţiile care au urmat, îmbogăţindu-şi astfel cunoştinţele în legătură cu scriitorii respectivi.

Acest din urmă lucru s-a dovedit şi cu prilejul lucrărilor de control la clasa a X-a, de pildă, la care elevii au folosit la unul din subiectele date

la alegere cunoştinţele dobîndite în lecţia de discutare a referatului despre romanul istoric al lui M. Sadoveanu.

Controlul temelor date acasă elevilor se face şi prin cercetarea caietelor lor. O dată sau de două ori pe pătrar, îmi planific să iau toate caietele acasă pentru a urmări munca în ansamblu a întregii clase. Îmi notez toate observaţiile şi le discut apoi cu toţi elevii. Am observat că nu trebuie să fac controlul şi discutarea unor lucrări prea tîrziu după efectuarea lor, pentru că nu-şi mai ating scopul instructiv - educativ. Dacă discut lucrarea la timp şi stabilesc cu clasa justa ei rezolvare, elevii îşi adîncesc cunoştinţele şi îşi consolidează deprinderile. Dacă fac analiza lucrării prea tîrziu, elevii nu mai reuşesc să-şi dea seama de greşelile făcute şi nu şi le mai pot îndrepta.

Am mai observat că şi greşelile de ortografie, notate şi corectate de mine cu multă atenţie pe caietele de teme ale elevilor, nu sînt înlăturate, pentru că elevii nu le înregistrează sau trec uşor peste ele. Şi dacă ei nu-şi corectează greşelile subliniate sau corectate de mine în întregime, cu cerneală roşie — uşor de văzut — cu atît mai mult nu-şi vor corecta greşelile de conţinut, de plan şi de redactare. Aceste greşeli nu le pot corecta direct pe lucrare, ci numai în observaţiile pe care le consemnez la sfîrşit. Oricît de analitic aş face aceste observaţii şi oricît ar citi elevul aceste însemnări, numai după ele nu se pot lichida lipsurile. Deci lipsurile generale le discut cu întreaga clasă cît mai aproape de momentul cînd ele s-au produs.

Caut ca discuţia aceasta să fie cît mai sistematică pentru a-şi atinge scopul.

Sistematizarea discuţiei este în raport cu clasificarea lucrărilor, cu greşelile pe care urmăresc să le îndrept. De aceea controlez toate lucrările, ca toţi elevii să se recunoască în locul unde au fost clasificaţi. Explic chiar la începutul discuţiei care mi-a fost sistemul de clasificare şi de notare, că în aprecierea fiecărei lucrări am ţinut seama nu numai de conţinut, de redactare, ci şi de ortografie şi chiar de felul cum a fost prezentată lucrarea : caligrafie, curăţenie etc. După ce am stabilit categoriile de greşeli, analizez în mod special două - trei lucrări notate cu 2 şi două - trei lucrări notate cu 5 şi cu 4, pentru ca să se vadă că atît efectuarea foarte bună a temei, cît şi acea insuficientă nu este întotdeauna aceeaşi, că nu există tipare bune sau rele, ci realizarea justă a lucrării trebuie privită din diferite puncte de vedere.

Controlînd temele elevilor spuneam că fac şi o clasificare a greşelilor şi numai după aceasta îmi planific discuţia în clasă. Încep cu greşelile de conţinut : de exemplu, elevii n-au avut suficiente cunoştinţe asupra problemei, sau nu au fost siguri pe ele, au făcut confuzii, le-au dat o interpretare falsă, nu au legat suficient analiza de viaţă, de întregul operei autorului, de epocă etc. Subliniez care din aceste lipsuri sînt generale şi la care elevi apar numai unele din ele. Dacă am urmărit felul în care s-au pregătit la lecţiile care tratau problemele respective, le arăt şi cauzele rămînerii în urmă.

Am constatat că cea mai obişnuită greşeală de conţinut la clasele a IX-a şi a X-a este slaba adîncire a valorii artistice a unei opere ca şi a importanţei ei pentru epoca respectivă şi ca moştenire literară pentru contemporaneitate.

La discuţie insist asupra acestor aspecte. Dacă nu corectăm aceste lipsuri, pregătirea elevilor noştri va fi superficială şi ruptă de viaţă, lecţiile de literatură nu-şi vor atinge scopul lor instructiv-educativ.

Experienţa mi-a arătat că după ce am stabilit greşelile de conţinut pot trece cu succes la analiza greşelilor de redactare. Numai după ce ai

stabilit în mod precis materialul necesar dezvoltării temei, poți să-ți precizezi ordinea în care-l vei dezvolta.

Uneori elevii, deși posedă ideile necesare întocmirii temei nu știu cum să le lege într-un tot organic și într-o gradație logică. Discuția asupra redactării pornește de la analiza planului. Dacă planul a fost întocmit împreună cu elevii într-o lecție precedentă, se urmărește respectarea lui în lucrare; dacă planul a fost făcut de elevi acasă, discuția capătă un caracter de generalizare a problemei — de îndrumare a elevilor în vederea deprinderii de a expune un material în mod organizat.

În continuarea discuției, îi fac pe elevi să deosebească greșelile de plan de cele de exprimare. Unii elevi, care și-au limpezit în minte problema de tratat, deci au urmărit-o just, n-au găsit însă mijloacele prin care să-i dea expresia literară — fie că nu au vocabularul necesar, fie că mai au lipsuri în cunoștințele de gramatică, făcînd greșeli de acord, topică, de ortografie sau de punctuație.

Atît greșelile de vocabular — folosirea nejustă a unor cuvinte, balastul frazeologic, — cît și cele de gramatică le discut în această oră de control a lucrării. Avînd însă în vedere greșelile generale de limbă și de ortografie, fac exerciții de îndreptare a lor în orele de gramatică. La lecțiile de gramatică obișnuiesc, pentru învățarea normelor gramaticale, să dau exemple negative culese din lucrările elevilor clasei.

Clasificarea greșelilor o închei cu cele de prezentare a lucrării, discutînd caligrafia, estetica generală a lucrării, folosirea alineatelor etc., astfel încît nici un aspect al muncii să nu fie neglijat.

Măsurile luate în vederea îndreptării greșelilor depind în primul rînd de felul în care eu reușesc să stabilesc greșelile tipice ale unei clase și deci să-mi dau seama de cauzele lipsurilor elevilor. Atunci pot stabili dacă este cazul să repet materia neînsușită — fie că este vorba de un capitol întreg sau numai de o problemă — dacă este cazul să dau teme individuale elevilor cu anumite lipsuri sau dacă temele date nu corespund nivelului clasei.

Prin analiza lucrărilor de nivel diferit, pornind de la cele slabe la cele foarte bune, am reușit să ridic mulți elevi, îmbunătățindu-le treptat munca, pînă la cerințele programei școlare.

În munca mea, în afară de propria-mi experiență cu clasa, mi-au fost de mare folos atît studierea unor lucrări de specialitate, cît și schimbul de experiență. Căutînd metode și procedee de lucru — de la un moment la altul al procesului de învățămînt, — am cerut sfatul colegilor cu mai multă experiență de la alte școli. Am căutat să aplic și eu procedeele lor — necunoscute pînă atunci pentru mine — pe de altă parte am observat că ceea ce foloseam eu uneori, în mod întîmplător, erau metode folosite sistematic de alți tovarăși.

Observînd cu atenție rezultatele aplicării diferitelor procedee discutate în cercul pedagogic de specialitate sau la consfătuiri, am reușit să păstrez pe cele care dădeau roade și să înlătur ceea ce mă ținea pe loc în munca mea. Pe măsură ce reușesc să-mi analizez rezultatele pozitive și negative, îmi dau mai bine seama de ceea ce îmi rămîne de făcut în viitor.

Munca noastră în laboratorul de fizică al şcolii

Prof. AL. ŢARANU
Şcoala medie
Com. Borca, Regiunea Bacău

Realizarea caracterului ştiinţific al învăţămîntului nostru cere înainte de toate predarea cunoştinţelor ştiinţifice în strînsă legătură cu practica, cu viaţa. An cu an cadrele didactice îşi perfecţionează metodele de predare pentru a ajuta pe elevi să explice în mod ştiinţific fenomenele naturii, să-şi formeze o concepţie materialistă asupra lumii. Pentru aceasta profesorii se străduiesc zi de zi să-şi ridice atît nivelul ştiinţific, cît şi nivelul ideologic, să-şi desăvîrşească pregătirea pedagogică. Urmînd exemplul profesorilor sovietici, profesorii de fizică din ţara noastră se străduiesc să folosească cît mai mult laboratorul şcolii, să organizeze ateliere pentru a preda cunoştinţele de fizică în strînsă legătură cu practica, să organizeze excursii în producţie.

Călăuzită de experienţa şcolii sovietice, conducerea şcolii din Comuna Borca, Raionul Ceahlău, a hotărît înfiinţarea unui laborator de fizică, care să asigure buna desfăşurare a procesului de învăţămînt la această materie, înlesnind elevilor însuşirea temeinică a cunoştinţelor despre fenomenele fizice.

Astfel, în cursul anului şcolar 1951—1952, o cameră bine luminată a fost destinată laboratorului de fizică al şcolii. Amenajarea laboratorului a început prin perfecţionarea mobilierului necesar : măsuţe cu cîte 4 locuri pentru elevi, o masă pentru profesor, scaune speciale, rafturi şi dulapuri necesare păstrării aparatelor. Apoi împreună cu elevii s-a făcut instalaţia electrică la fiecare masă de lucru, cu tablou de distribuţie la masa profesorului. Ţinînd seama atît de indicaţiile metodice pentru amenajarea laboratorului şi utilarea lui cu aparatele necesare, cît şi de posibilităţile noastre, în scurtă vreme rafturile de materiale au început să se umple. Astfel, lîngă aparatele trimise de Ministerul Învăţămîntului, au început să stea elemente galvanice, reostate diferite, o baie de electroliză, un arc electric, electromagneţi, pendule electrice, un aparat pentru demonstrarea rezistivităţii conductorilor, aparatul pentru demonstrarea legii lui Ohm, aparatul pentru demonstrat mişcarea unui conductor într-un cîmp magnetic, un model de spiră cu colector, un electromotor alimentat de 6 V curent continuu, un electromotor pentru 12 V curent continuu. O piesă simplă dar de mare folos este un mic episcop, care proiectează pe perete — vertical — fotografii, texte.

Majoritatea acestui utilaj a fost confecţionat cu elevii în cadrul cercului de fizică, din materiale ce se găsesc cu uşurinţă. Un aparat care constituie mîndria elevilor clasei a VII-a este radioreceptorul echipat cu 3 lămpi electronice, alimentat la baterie, destinat audiţiilor pe unde lungi şi medii.

Este ştiut faptul că o cerinţă metodică fundamentală constă în atingerea scopului urmărit prin procedee şi mijloace cît mai simple, dar trebuie să se ţină seama ca simplificările admise în aparatură să nu dăuneze calităţii demonstrării fenomenelor. Profesorul se poate folosi, în cadrul muncii sale, şi de aparate simplificate, construite cu posibilităţi locale, aparate care să înlocuiască o parte din cele fabricate. Bine înţeles, înlocuirea aparatelor să nu se facă în mod exclusiv deoarece cu aparatele simplificate nu pot fi demonstrate toate fenomenele în mod exact.

Redăm mai jos modul de construcţie a unor aparate simple pe care le-am întrebuinţat la predarea unor teme în cadrul cursului de fizică.

Baterie de elemente galvanice. Material necesar: tablă de zinc, cărbune de retortă cu piroluzită presată (de la bateriile — uzate — de telefon), clorură de amoniu, borcane de sticlă, conductori de cupru (de la un transformator ars), pînză rară.

Tabla de zinc am tăiat-o în foi de 11 × 25 cm şi am îndoit-o în formă de cilindru. Cărbunele de retortă şi depolarizantul presat le-am desfăcut din elementele uzate de telefon, le-am curăţat de pînza veche, apoi le-am ars în foc pentru ca bioxidul de mangan să mai poată folosi ca depolarizant. După răcire blocul de piroluzită şi praful de cărbune au fost presate uşor de elevi cu o perie de sîrmă, apoi au fost înfăşurate cu o bucată de pînză rară. Cilindrul de zinc, conectat cu un conductor de cupru prin lipire, l-am introdus în interiorul borcanului împreună cu depolarizantul în centrul căruia se află cărbunele de retortă. Electrolitul l-am preparat, folosind apa distilată sau apă de ploaie, într-un borcan de capacitate mai mare spre a folosi la umplerea mai multor elemente. Astfel în 1000 *g* apă de ploaie am dizolvat aproximativ 200 *g* clorură de amoniu. Cînd am umplut elementele, am fost foarte atenţi ca să se ia numai soluţie limpede de clorură de amoniu, fără a fi şi vreun cristal de sare. Elementele gata de funcţionare le-am legat în baterii, în serie şi în derivaţie, după trebuinţă, şi apoi le-am folosit la numeroase experienţe de laborator. Curentul debitat de aceste baterii în timpul experienţelor este aproape constant, ceea ce este foarte important mai ales în experienţele care comportă măsurători. Pentru prelungirea timpului de funcţionare, cilindrii de zinc şi blocul de depolarizant i-am scos din borcane după întrebuinţare. Pentru a opri evaporarea apei şi deci concentrarea soluţiei pînă la depunerea sării pe pereţii borcanelor, am acoperit soluţia cu capace de carton smolit. La intervale destul de mari am mai curăţat cilindrii de zinc cu peria de sîrmă, iar electrolitul l-am preparat din nou folosind pe cel vechi, adăogînd apă de ploaie şi respectînd indicaţiile de mai sus. Bateria alcătuită din 8 elemente a folosit timp de 3 ani pentru foarte multe experienţe, lucrări de laborator, lucrări în cadrul cercului şi încă mai poate fi întrebuinţată.

Iată cîteva din lucrările de electricitate la care a fost întrebuinţată, ca sursă de curent, bateria noastră: alimentarea electromagneţilor, a soneriei electrice, a telegrafului Morse, a instalaţiei de telefonie; s-a mai întrebuinţat la alimentarea electromotoarelor construite de noi, demonstrarea experienţelor în legătură cu mişcarea unui conductor într-un cîmp magnetic, la incandescenţa becurilor de 2—12 V, la electroliza sulfatului de cupru, etc. Tot această baterie a mai fost utilizată la lucrările de laborator cu diferite teme ca: legarea elementelor în serie şi în derivaţie, instalarea circuitelor electrice, intercalarea în circuit a voltmetrului şi ampermetrului etc.

Se înţelege că toate experienţele de electricitate prevăzute în programa şcolară pentru clasa a VII-a, pot fi efectuate dacă se construieşte o

baterie dintr-un număr mai mare de elemente. Aceasta este necesară în primul rînd la şcolile sătești unde nu este curent electric.

O altă piesă simplă dar de mult folos, pe care am construit-o cu elevii, este reostatul cu lichid pe care l-am întrebuinţat la reducerea tensiunii de reţea de la 220 V la tensiunile necesare diverselor experienţe. Acesta este alcătuit dintr-un vas de ceramică şi două bare de plumb. Electrolitul folosit a constat dintr-o soluţie foarte diluată de acid sulfuric (în lipsa acidului sulfuric se pot folosi şi alţi acizi sau săruri ca : bicarbonatul de sodiu sau chiar clorura de sodiu care însă prezintă inconvenientul că degajă clor). Electrozii de plumb i-am obţinut dintr-o placă negativă de acumulator uzat. Intensitatea curentului debitat depinde de suprafaţa electrozilor din lichid şi de distanţa dintre ei. Reostatul nostru nu a lipsit niciodată nici de la experienţele demonstrative, nici de la lucrările de laborator legate de următoarele teme : circuitul electric, intensitatea curentului, rezistenţa conductorilor, tensiunea, energia şi puterea curentului, legea lui Ohm, transformarea energiei electrice în energie calorică, magnetism şi electromagnetism, transformarea energiei electrice în energie mecanică, precum şi la încărcarea acumulatorilor pentru trebuinţele laboratorului. Menţionez că pînă în prezent uzina noastră a furnizat curent continuu de 220 V, astfel că n-a fost nevoie să redresăm curentul.

Voi descrie mai jos cum am construit un mic dispozitiv cu ajutorul căruia am demonstrat transformarea energiei calorice în energie mecanică, precum şi principiul acţiunii reciproce dintre corpuri.

Pe un cărucior cu platforma mai grea, am fixat un tub metalic înclinat, prevăzut cu un dop de cauciuc fixat etanş. Pe platformă, dedesubtul tubului, am fixat un mic rezervor pentru combustibil lichid. După ce am turnat apa în tub pînă la jumătate şi am fixat dopul de cauciuc, am dat foc la alcoolul din rezervor. După 1—2 minute, o explozie a făcut ca dopul să fie aruncat cu mare putere, iar căruciorul s-a deplasat în direcţie opusă. (Tubul poate fi înlocuit cu o eprubetă cu pereţii groşi dar fixarea prea strînsă a dopului are inconvenientul că poate provoca spargerea în cioburi a eprubetei şi poate răni pe elevi şi pe experimentator).

Dintre aparatele ce le-am construit cu elevii în cadrul cercului de fizică, voi descrie, foarte sumar, electromotorul alimentat cu curent continuu, cu voltaj de 12 V, şi radioreceptorul cu trei lămpi electronice alimentat la baterie.

Electromotor pentru 12 V curent continuu. Material folosit : un magnet permanent în formă de potcoavă, 60 *g* sîrmă de cupru de 0,3 *mm* izolată cu email şi mătase, tablă de aluminiu, două inele de bachelită, 10 *cm* sîrmă de oţel cu diametrul 2,5 *mm*, tablă de fierosiliciu, un suport de lemn, tablă de fier.

Procurarea materialului necesar nu ne-a produs dificultăţi.

Magnetul permanent l-am luat de la un difuzor cu paleta liberă, defect ; sîrma, care poate avea şi alte dimensiuni, am luat-o de la o sonerie veche ; axul de oţel l-am confecţionat dintr-o spiţă de bicicletă ; tolele de fier pentru rotor le-am luat de la un transformator ars ; cîţiva cm^2 de tablă de fier şi aluminiu se pot procura uşor ; tolele de fierosiliciu care au o permeabilitate magnetică mai mare, pot fi înlocuite cu tablă de la cutiile de conserve.

Construirea indusului nu prezintă mari greutăţi, putîndu-se folosi indicaţiile de asamblare a pieselor din „Metodica predării fizicii în şcoala elementară cl. a VI-a şi a VII-a". Inductorul este alcătuit dintr-un magnet în formă de potcoavă, cu două prelungiri de fier, încovoiate în formă de seceră, pentru a lăsa în interiorul lor un gol în formă de cerc în care se va

roti indusul. Datorită acestui lucru poate fi utilizat un magnet cu orice deschidere. Pentru colector am folosit tablă de aluminiu sau cupru, groasă de 0,5 pînă la 1 *cm*. Două dreptunghiuri, de mărime potrivită, le-am fixat strîns în jurul axului izolat cu ajutorul a două inele de cauciuc (ar fi fost mai bine cu două inele de bachelită). Periile, sînt 2 bucăți din alamă subțire (se pot folosi bornele de la o baterie de lanternă).

Electromotorul l-am pus apoi în funcție, alimentîndu-l din bateria de elemente sau dintr-un acumulator, folosind pentru pornire și pentru reglarea vitezei un reostat de cîțiva Ohmi (poate fi alimentat și de la rețeaua de curent continuu prin intermediul unui reostat sau chiar de la rețeaua de curent alternativ, folosind, bineînțeles, un redresor care să dea curentul continuu necesar).

În cadrul cercului de fizică noi am construit mai multe modele de electromotoare. Elevii depun multă stăruință și arată mult interes la procurarea materialelor, dar mai ales la confecționarea și asamblarea pieselor.

Cu multă bucurie au primit elevii propunerea ce le-am făcut de a construi împreună un radio-receptor care să folosească recepționării emisiunilor pentru pionieri.

După procurarea materialelor, ne-am pregătit în vederea asamblării pieselor pe un șasiu de aluminiu confecționat dintr-o cratiță veche. Este adevărat că mi-a fost greu să-i fac pe toți să înțeleagă schema de alcătuire și principiul de funcționare al radio-ului, dar de fapt nici nu era acesta scopul principal. Prin desene și scheme în culori și prin prezentarea de diferite piese, am reușit să le demonstrez principiul de funcționare al emițătorului și receptorului. Istorisirea vieții lui A. S. Popov și a minunatei sale invenții, a contribuit la trezirea interesului pentru construcția noastră. În următoarea ședință a cercului, am construit șasiul și am dat explicații asupra fiecărei piese componente. În această parte a lucrării am primit cel mai mare concurs din partea tinerilor constructori. O grupă de elevi a primit sarcina să dea găurile pentru fixarea pieselor. Îndoirea șasiului a fost făcută de o altă grupă. Cu această ocazie ei au învățat să mînuiască burghiul, dornul și pila ; au învățat să îndrepte tabla de aluminiu folosind un ciocan de lemn. La o altă masă de lucru 4 elevi așteptau nerăbdători să dea găurile pentru fixarea soclurilor lămpilor.

Nu este potrivit să descriu aici modul de asamblare a pieselor, deoarece un radioreceptor poate fi ușor construit folosind scheme de principiu publicate — cu toate amănuntele — în reviste de specialitate. Voi descrie doar caracteristicile lui și modul de funcționare : Este echipat cu 3 tuburi electronice cu alimentare din acumulator și baterie. O triodă face detecția pe caracteristica de grilă, a doua triodă este preamplificatoare de joasă frecvență, iar ultima, o pentodă finală. Audiția se face într-un difuzor permanent dinamic, cu transformator de ieșire, potrivit lămpii finale. Circuitul de acord este alcătuit dintr-un condensator variabil cu aer, iar transformatorul de înaltă frecvență este alcătuit din înfășurări necesare acoperirii gamei de unde lungi și mijlocii, plus bobina de reacție. Volumul este dozat de un condensator de reacție de 500 *cm*, cu dielectric solid, precum și de un potențiometru logaritmic de 500 K ohmi.

Cu o antenă potrivită, care poate fi înlocuită cu unul din polii sectorului de curent prin intermediul unui condensator, receptorul nostru lucrează destul de bine pe cele două lungimi de undă.

Este știut faptul că în timpul demonstrațiilor — la lecții — de către profesor, elevii observă fenomenele și rămîn doar observatori, deoarece

atunci ei nu efectuează experienţe. La lucrările de laborator, elevii montează ei înşişi dispozitivul necesar, potrivit indicaţiilor profesorului şi apoi efectuează experienţele şi observă fenomenele fizice. În felul acesta lucrările de laborator prezintă avantajul că învaţă pe elevi nu numai să observe fenomenele ci să le şi producă ei înşişi. În timpul lucrărilor de laborator ei capătă deprinderi cu caracter practic, care le vor fi necesare nu numai în vederea lucrărilor de laborator, ci şi în viaţa de toate zilele. Observarea fenomenelor prezentate de profesor de la masa de experienţe, nu poate să aibă asupra elevilor acelaşi efect ca în cazul producerii fenomenelor de către ei înşişi în cadrul lucrării de laborator.

Amintesc aici că întreaga activitate dusă de noi în laborator, a fost călăuzită, în cea mai mare măsură, de indicaţiile metodologice şi tehnice, recomandate de „Metodica predării fizicii în şcoala elementară (cl. a VI-a şi a VII-a)", precum şi de lucrarea lui Bakuşinski : „Organizarea lucrărilor în laboratorul de fizică din şcoala medie", Ed. „Cartea rusă" 1950. Nu este mai puţin adevărat că aceste indicaţii le-am respectat întocmai, numai acolo unde împrejurările şi aparatajul, destul de sărac, mi-au permis.

O condiţie metodică esenţială pentru organizarea lucrărilor în şcoala de 7 ani, este ca acestea să fie făcute în aşa fel, încît toţi elevii să efectueze aceeaşi lucrare în acelaşi timp (lucrări frontale) permiţînd profesorului să conducă, în mod simultan, activitatea întregii clase. Dar pentru respectarea acestei condiţii sînt necesare mai multe truse cu aparate şi instrumente fizice de acelaşi fel, ceea ce lipseşte deocamdată în bună parte şcolilor săteşti.

Dacă în clasa a VI-a cu aparatele ce le-am avut şi cu cele confecţionate de noi am putut desfăşura lucrări de laborator frontale, în clasa a VII-a lipsa materialului nu ne-a permis aceasta şi am organizat desfăşurarea lucrărilor de laborator pe grupe.

Iată cum am organizat la clasa VI-a lucrarea de laborator cu subiectul „Determinarea greutăţii specifice a corpurilor solide".

Aparatele şi materialele indicate mai jos au fost aşezate dinainte pe fiecare masă de lucru, în afară de balanţa care a fost folosită pe rînd de fiecare elev. Pe tablă am scris subiectul lucrării precum şi materialele necesare : balanţa farmaceutică, greutăţi, suport pentru greutăţi, cilindru gradat, apă colorată, cilindri metalici, fire de aţă.

Le-am precizat apoi scopul lucrării şi am stabilit ordinea operaţiilor, precum şi ce măsurători trebuie făcute. Pe tablă am întocmit următorul tabel, dînd explicaţii cum trebuie notate măsurătorile şi cum se calculează greutatea specifică. Iată tabelul pe care l-am întocmit pentru ca să servească elevilor de model :

Nr. lucr.	Denumirea substanţei	Greutatea în grame	Volumul în cm^3	Greutatea specifică în g cm^3
1.	Alamă	170 g	20 cm^3	8,5
2.	Alamă	127 g	15 cm^3	8,5
3.	Alamă	65 g	7,5 cm^3	8,7

De asemenea, le-am explicat că în condiţiile în care lucrăm, cu substanţe impure, este aproape imposibil să efectuăm măsurători absolut exacte şi pentru aceasta este necesar să determinăm greutatea specifică a aceleiaşi substanţe de mai multe ori şi să comparăm apoi rezultatele cu datele din tabele.

Important este faptul că am făcut pe elevi să înţeleagă că determinarea greutăţii specifice a unui corp se reduce la determinarea greutăţii în grame a unui cm^3 din acel corp.

Urmărind să aflăm greutatea specifică la mai multe metale, vom pune la unele mese bucăţi de aluminiu, la altele rulmenţi de oţel de mărimi diferite, la altele bucăţi de plumb, iar la altele bucăţi de alamă.

Spre marea satisfacţie a micilor experimentatori, rezultatele obţinute de ei au fost apropiate de acelea indicate în tabelul cu greutăţi specifice.

Elevii au înţeles noţiunea de greutate specifică, precum şi modul experimental de determinare. Se înţelege că rezolvarea problemelor referitoare la greutatea specifică nu a mai constituit o greutate. Ca temă pentru acasă, le-am cerut să deseneze, pe caietul de fizică, tabelul cu datele şi rezultatele obţinute de ei şi să rezolve o problemă în care se dădea volumul şi greutatea unui corp, greutatea specifică trebuind să fie determinată pe bază de calcul.

În limita aparatajului de care am dispus, am folosit pentru lucrări indicaţiile metodologice recomandate de „Metodica predării fizicii în şcoala elementară..." şi cartea lui Bakuşinski. Pentru clasa a VII-a aparatele necesare lucrării de laborator, care se desfăşura pe grupe, le pregăteam cu o zi înainte de efectuarea lucrării respective. Pe cîte o foaie de hîrtie scriam subiectul şi scopul lucrării, apoi indicam, într-o anumită ordine, materialele necesare. Dacă era nevoie, desenam pe aceeaşi foaie şi schema instalaţiei. Pentru a-i determina pe elevi să fie cît mai atenţi la desfăşurarea lucrărilor, scriam la sfîrşitul foii şi o întrebare la care trebuiau să răspundă în scris pentru ora de curs imediat următoare. Iată, de exemplu, desfăşurarea unei lucrări de laborator la clasa a VII-a:

Lucrare de laborator nr. 13

Tema: Variaţia rezistenţei după natura substanţei, lungimii şi secţiunii conductorului.

Scopul lucrării: Să se determine mărimile de care depinde rezistenţa unui conductor şi să se stabilească relaţiile dintre aceste mărimi.

Material necesar:

1. Un suport de lemn prevăzut cu cîrlige, aşezate două cîte două la distanţe egale: 1 m, 0,5 m, 0,25 m, sîrmă de nichelină cu suprafaţa secţiunii de 1 mm^2.
2. Un suport de lemn cu două tije izolatoare la aceeaşi distanţă, între care se întind trei sîrme de nichelină cu suprafaţa secţiunii diferită: 1 mm^2, 0,5 mm^2, 0,2 mm^2.
3. Un suport de lemn lung de 1 m cu două cuie de lemn fixate în capete, între care sînt întinse trei sîrme de aceeaşi lungime şi aceeaşi suprafaţă a secţiunii, dar din material diferit: cupru, fier şi nichelină.
4. Un ampermetru sau un bec de 6 V.
5. O sursă de curent (bateria de elemente).
6. Întrerupător.
7. Conductori izolaţi.

Mersul lucrării:

a) Se leagă pe rînd în circuit conductorii de pe suportul nr. 1, se observă cum variază rezistenţa cu lungimea, apoi se notează de către elevi în caiete.

b) Aceeași operație se face și cu celelalte suporturi, notîndu-se în caiet cum variază rezistența cu suprafața secțiunii și cu natura conductorului.

Temă. — Răspundeți în scris pentru ora următoare, cum variază rezistența cu lungimea, suprafețele secțiunii și natura conductorului.

Elevii trebuie ca la începutul lucrării să-și noteze în caiete conținutul biletului de pe masă și să ceară lămuririle necesare.

La sfîrșitul lucrării eu trec pentru ultima oară pe la fiecare masă, cerînd elevilor să-mi comunice rezultatele obținute și controlez notările făcute. Munca în laborator pe grupe se desfășoară prin rotație; grupa care a lucrat la masa nr. 1, la următoarea oră de laborator va lucra la masa nr. 2. Acest lucru este bine știut de elevi așa încît nu se pierde timp cu repartizarea lor la mese.

În felul acesta am reușit să efectuăm lucrările prevăzute de programă și chiar unele lucrări în afara celor prevăzute de programă, dar pe care le-am considerat foarte necesare, și care se puteau efectua cu aparatajul laboratorului nostru.

Iată, spre exemplu, o serie de lucrări de laborator efectuate de elevii clasei a VII-a: Dilatarea corpurilor solide, lichide și gazoase, Observarea temperaturii apei încălzite pînă la fierbere, Determinarea punctului de solidificare a naftalinei, Determinarea randamentului lămpii de spirt, Conductibilitatea termică — propagarea căldurii, Transformarea energiei calorice în energie mecanică, Acțiunile curentului electric, Circuitul electric, Electroliza sulfatului de cupru, Intercalarea în circuit a ampermetrului și voltmetrului, Intensitatea curentului în diferite porțiuni ale circuitului, Măsurarea rezistenței într-o porțiune de circuit, Variația rezistenței după natura substanței, lungimii și secțiunii conductorului, Legea lui Ohm pentru o porțiune de circuit, Determinarea puterii curentului, consumat de un bec electric în timpul arderii, cu ajutorul ampermetrului și voltmetrului, Transformarea energiei electrice în energie calorică. Acțiunea reciprocă a polilor magnetici — spectre magnetice, Intercalarea unui electromagnet în circuitul unei baterii și determinarea polilor electromagnetului, Mișcarea unui conductor într-un cîmp magnetic, Studiul montării și funcționării electromotorului, Montarea unei sonerii din piese detașate, Instalarea telegrafului Morse; emiterea și recepționarea semnalelor, Transmiterea și recepționarea semnalelor în fonie.

În afară de acestea — tot în cadrul lucrărilor de laborator — elevii au învățat să monteze și să repare siguranțele fuzibile, să instaleze lumina electrică într-o locuință, să folosească aparatele electrice de încălzit, să instaleze și să folosească telefonul. De asemenea au învățat să instaleze radioreceptorul și să încarce acumulatorii, respectînd toate regulile de manipulare a aparatelor și instrumentelor electrotehnice de primă necesitate. Au învățat să descopere și să remedieze eventualele deranjamente în circuitele de alimentare ale instalației de iluminat. Este ușor de înțeles că ei au căpătat și priceperea de a mînui aparatele și instrumentele de laborator de care s-au folosit în efectuarea lucrărilor. De asemenea lucrările de laborator au contribuit la rezolvarea problemelor cuprinse în manualele respective, ba chiar și la rezolvarea problemelor publicate în reviste pentru tineret. Evident, activitatea noastră nu se reduce numai la efectuarea lucrărilor de laborator, acestea constituind doar un mijloc important pentru predarea fizicei în școală și apoi activitatea desfășurată în laboratorul de fizică a contribuit mult la dezvoltarea dragostei de muncă la elevii noștri, la disciplinarea lor, la dezvoltarea simțului de răspundere.

Din experienţa Cercului de Botanică de la Palatul Pionierilor din Bucureşti

Prof. ADELA NIŢĂ
Conducătoarea Cercului de Botanică
de la Palatul Pionierilor, Bucureşti

La Palatul Pionierilor din Bucureşti tinerii naturalişti lucrează în două cercuri deosebite : botanică şi zoologie. În articolul de faţă voi vorbi despre cercul de botanică.

Cercul de botanică de la Palatul Pionierilor este frecventat de pionieri şi şcolari din cele 8 raioane ale Capitalei. În afară de lunea, în fiecare zi a săptămînii vin la cerc pionierii din unul sau două raioane.

Cercul de botanică este frecventat de 200 de copii pe săptămînă. Zilnic lucrează 2 serii a cîte 20 copii : una dimineaţa şi alta după amiază. Componenţa seriilor nu este omogenă ; în aceeaşi serie vin copii din clasele a III-a şi a IV-a şi din clasele a V-a, a VI-a şi a VII-a ; fiecare serie cuprinde 2 grupe de copii : o grupă este formată din copii de cl. a III-a şi a IV-a şi o altă grupă din copii de cl. a V-a, a VI-a şi a VII-a. Copiilor din clasele a III-a şi a IV-a li se dau sarcini adecvate vîrstei şi cunoştinţelor lor.

La fişa personală, care cuprinde situaţia şcolară pe pătrare şi observaţii asupra activităţii din cerc, se poate urmări cum ajută activitatea cercului pe membrii săi să-şi ridice nivelul de cunoştinţe la botanică. De asemenea, fişa arată cum a ajutat pionierul respectiv cercul „tinerilor naturalişti" de la şcoala căreia aparţine, prin cunoştinţele sale practice căpătate în cadrul cercului de botanică de la palat.

În prima oră de activitate cu membrii cercului, înainte de prezentarea planului de muncă pe întreg anul, se fac cunoscute regulile de bună funcţionare a cercului şi obligaţiile fiecărui membru :

— să respecte orele de muncă prevăzute de programul palatului : 9—11 şi 15^{30}—17^{30} ;

— să frecventeze regulat cercul, absentarea fiind admisă numai pentru motive bine întemeiate ;

— să ia parte activă la lucrările prevăzute în planul de muncă al cercului ;

— să aibă un carnet de observaţii în care să-şi noteze toate lucrările şi rezultatele muncii lui în cerc ;

— să respecte dispoziţiile profesorului care conduce cercul şi pe ale colectivului de conducere ;

— să păstreze cu grijă carnetul de membru al cercului.

În primele săptămîni de activitate, membrii cercului își aleg un colectiv de conducere dintre pionierii care se bucură de încrederea tovarășilor lor; fiecare serie își alege un responsabil și un colectiv al gazetei de perete, iar responsabilii grupelor de cerc aleg dintre ei pe responsabilul cercului. Întregul colectiv de conducere ajută profesorului conducător de cerc la buna desfășurare a muncii; îl ajută să cerceteze cauza pentru care lipsesc unii membri ai cercului, în împărțirea sarcinilor privitoare la gazeta de perete, în organizarea de excursii, ajută la menținerea disciplinei în desfășurarea muncii etc. Responsabilul cercului (secretarul) conduce adunările festive de cerc, care se țin o dată la trei luni, prezintă activitatea cercului la aceste adunări, răspunde de îndeplinirea sarcinilor colectivului său. Întregul colectiv este îndrumat în muncă de către profesor.

Pentru buna desfășurare a muncii, încă din lunile aprilie și mai întocmim planul de muncă pentru anul școlar viitor. În plan sînt cuprinse: temele, organizarea muncii, acțiunile de masă ale cercului, materialele necesare și mijloacele de procurare a acestora. Din planul anual defalcăm planurile calendaristice pe luni, săptămîni și zile. Deoarece o serie de pionieri vine la palat o dată pe săptămînă — și aceeași temă se tratează cu 1—2 serii — săptămînal întocmim 4 planuri de lecții pentru temele de cerc din cele 4 sectoare de activitate.

Planul ședinței de cerc are aceleași verigi ca și planul lecției de clasă, cu deosebirea că în desfășurarea ședinței de cerc se pune bază, îndeosebi, pe demonstrație și lucrările practice ale elevilor, folosindu-se pentru aceasta cunoștințele teoretice căpătate în școală și în activitățile dinafara școlii.

Partea introductivă a lecției se rezumă la arătarea scopului urmărit în tema respectivă, importanța rezultatelor — din punct de vedere economic — realizări cunoscute ale agriculturii din U.R.S.S. și din țara noastră și descrierea metodelor de lucru, odată cu demonstrarea lor de către profesor.

Activitatea cercului de botanică este de două feluri: activitate de cerc propriu-zisă, pentru care întocmim o tematică ce cuprinde totalitatea temelor și lucrărilor în timpul unui an de activitate, și activitatea în afară de cerc: excursii, vizite, vizionări de filme, întîlniri cu oamenii de știință, diferite acțiuni de masă.

În alcătuirea tematicii, am ținut seama de programa școlară, de vîrsta copiilor și nivelul lor de cunoștințe, de lucrările de sezon și indicațiile agrominimului, dar mai ales de cunoștințele cu care trebuie să înarmeze școala pe elevi pentru a se traduce în viață proiectul de Directive al celui de-al II-lea Congres al P.M.R. privind dezvoltarea agriculturii în următorii 2—3 ani.

Plecînd de la principiul că membrii cercului nostru sînt cei mai buni pionieri din clasele lor, că pe loturile lor școlare și la colțul viu, cît și la lecții ei capătă cunoștințele elementare asupra morfologiei, fiziologiei și agrotehnicei plantelor de cultură și ținînd seama, în același timp, de condițiile în care putem lucra, tematica noastră cuprinde lucrări variate și interesante care îmbogățesc cunoștințele dobîndite de elevi în școală.

Tematica cuprinde următoarele sectoare de activitate, în care lucrează — săptămînal — cîte 1—2 grupe de copii:

I. Cultivarea cerealelor și a plantelor tehnice (plante de cîmp).
II. Cultivarea legumelor.
III. Lucrări de pomicultură și viticultură.
IV. Lucrări de cultivarea plantelor decorative.

În cele 4 sectoare de activitate, grupele ce lucrează urmăresc cunoașterea plantelor de cultură și a mijloacelor de ridicare a productivității lor precum

şi aclimatizarea şi crearea de noi soiuri — prin folosirea unei agrotehnici ştiinţifice şi a metodelor miciuriniste de hibridare, selecţie şi educare.

Aşa de exemplu, legumicultorii şi-au propus să obţină — prin metoda hibridării vegetative — pătlăgele roşii timpurii, cu rod mai bogat şi mai rezistente la boli. De asemenea, ei se străduiesc să obţină pepeni galbeni mai timpurii, prin altoirea lor pe dovlecei.

Realizările cercului au constituit un stimulent în muncă şi au susţinut elanul membrilor.

În timpul vacanţei de vară membrii cercului nostru au participat la concursul „tinerilor grădinari şi pomicultori", iniţiat de C.C. al U.T.M. şi de Ministerul Învăţămîntului. Potrivit tematicii şi îndrumărilor privitoare la participarea la concurs, cercul nostru şi-a întocmit un plan de muncă după care a lucrat în felul următor:

I. *Amenajarea terenului experimental*, pe care să însămînţăm şi să aplicăm diferite metode miciuriniste la plantele ce trebuie să le cultivăm. De îndată ce s-a putut lucra, am parcelat terenul — care era pregătit încă din toamnă — şi am trecut la însămînţările de primăvară cu toate soiurile de plante de cultură cu care ne-am înscris la concurs. Ţinînd seama de vîntul care bate şi usucă uşor solul primăvara şi de faptul că solul nostru e un sol uşor, la parcele am ridicat margini. În felul acesta umiditatea solului nu se pierde atît de uşor ca în cazul cînd suprafaţa parcelei ar fi mai ridicată şi supusă vîntului şi soarelui puternic.

În repartiţia semănăturilor pe parcele, am ţinut seama de felul culturilor din anul precedent, pentru a nu semăna pe o parcelă acelaşi soi, sau unul care cere aceleaşi lucrări agrotehnice (o plantă prăşitoare după altă plantă prăşitoare). În acelaşi timp, am ţinut seamă de cerinţele plantelor faţă de lumină, căldură şi apă, semănînd — de exemplu — pepenii şi dovlecii în parcele expuse mai mult la soare, castraveţii în parcele mai adăpostite, varza şi celelalte legume ce au nevoie de irigaţie multă, mai aproape de gura de apă etc.

După însămînţarea sau plantarea unei parcele, aceasta era etichetată cu numele ştiinţific şi cel popular al plantei respective.

II. Regiunea noastră fiind o regiune specifică culturilor de cereale, am însămînţat pe teren următoarele soiuri de cereale:

1. Grîu de toamnă şi de primăvară (14 soiuri).
2. Orz de primăvară (de Tg. Frumos).
3. Ovăz.
4. Secară.
5. Porumb: „Dinte de cal" (I.C.A.R.$_{54}$), „Romînesc de Studina", „Portocaliu de Tg. Frumos" şi hibrizii I.C.A.R.$_{54}$ × „Portocaliu de Tg. Frumos" şi I.C.A.R.$_{54}$ × „Romînesc de Studina".

La aceste culturi iată lucrările şi experienţele miciuriniste efectuate precum şi rezultatele obţinute:

— Am însămînţat primăvara grîu de toamnă cu sămînţă iarovizată şi am obţinut o recoltă bogată, la fel cu a grîului însămînţat toamna.

— Din cauza iernii tîrzii şi din cauza ploilor multe, unele dintre soiurile noastre de grîu au avut de suferit. Unele plante au pierit, iar cele rămase erau slăbite. Ca să le fortificăm, noi am îngrăşat parcelele de grîu cu jijă de bălegar, în perioada înfrăţirii şi formării spicului.

— Împotriva buruienilor, care din cauza ploilor creşteau destul de repede, a fost necesară plivirea de mai multe ori a culturilor.

— Din cauza furtunilor, mai ales în perioada înspicării şi coacerii, aproape toate cerealele noastre au fost culcate la pămînt. Cu această ocazie

însă, pionierii au observat că nu toate soiurile de grîu au suferit la fel de mult; în timp ce „Triticum africanum" „Triticum ferugineum" şi „Triticum albidum" au fost culcate complet, altele ca „Triticum monococum", „Triticum dicocum" şi secara au rezistat. A doua zi după furtună pionierii au lucrat cu multă ardoare ajutînd plantele să-şi recapete poziţia verticală.

Aplicînd polenizarea artificială suplimentară la secară (această plantă înflorind treptat) am obţinut spice lungi de 10—11 cm, cu boabe pline, care au dat o recoltă de 1800 kg la ha.

— Pentru porumb, noi am avut două parcele: una pe care am numit-o „Cîmp de comparaţie" şi alta „Cîmp de încrucişare", situate la o distanţă de 500 m între ele, pentru a se evita polenizarea încrucişată.

În „Cîmpul de comparaţie" s-au însămînţat cele 3 soiuri de porumb şi hibrizii lor, studiindu-se comparativ, pe lîngă celelalte caractere distinctive, productivitatea fiecărui soi. Rezultatele obţinute — plantele fiind crescute în aceleaşi condiţii de mediu şi aplicîndu-li-se aceleaşi lucrări agrotehnice — au demonstrat următoarele: soiul I.C.A.R.$_{54}$ este cel mai productiv dintre cele 3 soiuri, iar din sămînţa hibridă se obţine o recoltă dublă faţă de soiurile „Studina" şi „Portocaliu de Tg. Frumos". Prin hibridarea deci a soiurilor „Studina" şi „Portocaliu de Tg. Frumos" cu productivul „I.C.A.R.$_{54}$" se dublează productivitatea celor dintîi, păstrîndu-se, în acelaşi timp, şi însuşirea lor preţioasă — bobul plin.

În „Cîmpul de încrucişare" s-au însămînţat, în rînduri alternative, cele 3 soiuri de porumb: „ I.C.A.R.$_{54}$", „Studina" şi „Portocaliu", în aşa fel ca „Studina" şi „Portocaliu" să fie încadrate de rînduri cu „I.C.A.R.$_{54}$".

În ambele cîmpuri însămînţarea porumbului s-a făcut în cuiburi aşezate în pătrat.

În „Cîmpul de încrucişare" noi am urmărit obţinerea seminţei hibride prin aplicarea metodei de hibridare sexuată.

Soi polenizator l-am ales pe „I.C.A.R.$_{54}$" ca fiind cel mai productiv — scopul final fiind ridicarea producţiei de porumb — iar plante mame (soiuri polenizate) fiind considerate celelalte două.

Ştiind că soiul „Portocaliu" are perioada de vegetaţie mai scurtă, pentru ca toate cele 3 soiuri să înflorească în acelaşi timp am însămînţat „Portocaliul" cu 10 zile mai tîrziu. De îndată ce au început să apară florile mascule la soiurile „Studina" şi „Portocaliu" le-am îndepărtat, lăsîndu-le numai la „I.C.A.R.$_{54}$". Polenizarea încrucişată a fost asigurată prin vînt şi am făcut-o şi noi, scuturînd spicele de la „I.C.A.R.$_{54}$", asupra celorlalte plante mame.

Experienţa a reuşit şi toţi ştiuleţii au rodit bine.

III. *Cultivarea plantelor tehnice* fiind o preocupare foarte importantă a agriculturii noastre, am urmărit să formăm elevilor deprinderi în acest sens prin cultivarea următoarelor soiuri de plante tehnice: sfeclă de zahăr, floarea-soarelui, două soiuri de in, cînepă. În afară de acestea, am însămînţat o parcelă cu abutilon şi alta cu chenaf (plante textile) şi o parcelă cu lalemantia (plantă uleioasă); aceste plante vor fi introduse în agricultura noastră.

La însămînţarea sfeclei de zahăr, am folosit sămînţă iarovizată şi neiarovizată. De pe parcele cu sămînţă iarovizată noi am obţinut un spor de producţie — calculat la suprafeţe mari — de 2400 kg la ha, faţă de producţia obţinută pe parcela însămînţată cu sămînţă neiarovizată. În ambele parcele am aplicat aceleaşi lucrări agrotehnice: îngrăşarea pămîntului cu mraniţă şi săruri minerale (superfosfat, azotat de amoniu şi sare potasică), răritul şi 3 praşile.

Dintre soiurile de floarea-soarelui, noi am cultivat un soi cu sămînţa mare, bun atît pentru ulei cît şi pentru mîncat. Ca îngrăşăminte, în afară de bălegarul de grajd cu care am îngrăşat parcelele încă din toamnă, am folosit săruri minerale şi în special sare potasică, deoarece floarea-soarelui absoarbe din sol săruri potasice în mare cantitate. Ca urmare a muncii depuse noi am obţinut plante cu înălţimea de 4 m şi diametrul „pălăriei" de 1/2 m, iar ca rezultat al aplicării polenizării suplimentare, plantele noastre au avut un procent foarte scăzut de seminţe seci.

La cultura de in am pus, ca îngrăşămînt natural, turba, pe care am presărat-o pe parcelă după însămînţare. Procedînd în felul acesta, s-a împiedicat formarea scoarţei, încolţirea plantelor s-a făcut uniform şi acest fapt nu a mai dat voie buruienilor să se dezvolte. Recolta de in de fuior a fost de 4100 kg de paie la ha, ceea ce înseamnă o depăşire de 1800 kg faţă de producţia medie.

Cînepa a crescut înaltă de 3 m şi a rezistat bine furtunilor din timpul verii.

Chenaful şi abutilonul au crescut de asemenea foarte bine în cîmpul nostru, ambele plante dovedindu-se a fi iubitoare de lumină şi căldură şi ajungînd la înălţimea de 3 m.

IV. Avînd în vedere importanţa acordată de partid şi guvern intensificării culturilor de legume şi zarzavat pentru îmbelşugarea populaţiei, cercul nostru a cultivat următoarele soiuri de legume:

— Cartofi (3 soiuri: „Săpunari", „Galbeni timpurii" şi „Viola", cele mai indicate pentru regiunea noastră);
— pătlăgele roşii (20 soiuri);
— pătlăgele vinete (3 soiuri);
— ardei (5 soiuri);
— varză (2 soiuri);
— mazăre şi fasole;
— pepeni verzi şi pepeni galbeni;
— dovlecei fără vrej;
— castraveţi (2 soiuri).

Pentru obţinerea răsadurilor, din prima jumătate a lunii martie am început însămînţarea legumelor în lădiţe. Înainte de însămînţare însă am tratat seminţele contra bolilor criptogamice cu o soluţie de sublimat corosiv 1 : 3000. Seminţele au fost ţinute în soluţie în pungi de tifon, timp de 3 minute; săculeţul cu seminţe s-a spălat apoi la un curent puternic de apă timp de 10'—15'. După aceasta, seminţele s-au uscat pe hîrtii sau pe farfurii de pămînt. Aşa au fost tratate şi seminţele de roşii, ardei şi vinete; seminţele de varză, castraveţi şi pepeni au fost tratate cu o soluţie mai concentrată ($1^0/_{00}$) sublimat corosiv).

Cînd seminţele au încolţit şi cînd am avut 1—2 frunzuliţe adevărate, am repicat plantele în răsadniţe şi în ghivece. Aplicînd just regimul de lumină, căldură şi umiditate, pionierii noştri au obţinut 6.000 fire de răsaduri de legume, frumos crescute şi viguroase. Dintre acestea, 800 au fost plantate pe terenul nostru, iar 5.200 au fost date pionierilor din 30 de şcoli din capitală, pentru terenurile şcolare sau pentru grădiniţa lor de lîngă casă.

— În luna mai, după ce a trecut pericolul brumelor, noi am plantat răsadurile la locul definitiv, pe terenul nostru; pionierii au lucrat cu multă însufleţire la plantarea răsadurilor după toate regulile agrotehnicii.

— În luna aprilie am semănat dovleceii, pepenii şi castraveţii în ghivece, iar în a doua jumătate a lunii mai i-am plantat în cîmp, în cuiburi îngrăşate cu mraniţă, compost şi pămînt de ţelină.

— Mazărea şi fasolea le-am însămînţat în cuiburi: prima în luna aprilie, iar a doua la începutul lunii mai.

— Pentru plantarea cartofilor am folosit tuberculi iarovizaţi şi neiarovizaţi, aplicînd îngrăşăminte de mraniţă şi cenuşă în cuib.

Pentru întreţinerea culturii de legume au fost necesare următoarele lucrări:

a) am muşuroit şi am distrus buruienile prin praşile — de 4 ori în această vară — şi prin smulgere din rădăcini;

b) pătlăgelele roşii le-am copilit şi am lăsat 1—2 lăstari pentru fructificare.

Aplicînd copilitul la pătlăgelele roşii, pionierii şi-au dat seama cum se obţin fructe coapte mai devreme şi ciorchini bine dezvoltaţi, cu fructe sănătoase şi mari.

c) După două săptămîni de la plantare, am înfipt cîte un arac lîngă fiecare plantă şi am legat-o de el, pentru a fi susţinută mai ales în timpul fructificării şi coacerii fructelor.

d) Pentru a combate ciupercile parazite, care atacă frunzele plantelor, ne-am îngrijit să le stropim tot timpul verii cu zeamă bordeleză (soluţie de piatră vînătă cu var).

e) De asemenea, le-am dat îngrăşăminte suplimentare, jijă de bălegar şi superfosfat, am udat o dată pe săptămînă în timpul cald şi secetos.

De la fiecare soi de plantă am cules fructele reprezentative soiului şi le-am conservat cu formol, în borcane închise ermetic şi etichetate. Fiecare soi de plantă a fost dat spre îngrijire la 2—3 pionieri, care au avut şi sarcina să întocmească fişa de observaţii, în care au notat fazele creşterii şi dezvoltării, producţia, rezistenţa la boli etc. De asemenea, de la fiecare soi s-au strîns seminţe, fructe selecţionate şi s-au întocmit planşe pentru ierbar.

Comparînd fişele ce s-au întocmit pentru soiurile de roşii, copiii au văzut că nu toate soiurile încep să se coacă deodată şi, din acest punct de vedere, ei le-au trecut pe unele în categoria soiurilor timpurii („Piticele de Australia"), pe altele în categoria celor semitimpurii („Linia 71", „Galbene" etc.), iar pe altele în soiuri tîrzii („Ponderosa" ş.a.). S-a mai observat, de asemenea, că soiurile: „Timpurii de Ţigăneşti", „Ponderosa" şi „Jubileu orange" sînt rezistente la boli, pe cînd „Piticele de Australia", „Tomatele galbene" sînt mai puţin rezistente. Unele soiuri ca: „Tomatele zaharate" şi „Jubileu orange" au fructele cu epiderma destul de rezistentă şi nu crapă din cauza ploilor; unele soiuri sînt mai acre la gust, altele mai dulci, unele mai apoase şi altele mai cărnoase, cu mai multă substanţă uscată; unele cu seminţe multe, altele cărnoase şi cu seminţe puţine; unele mai productive, altele mai puţin. Observaţiile făcute de pionierii legumicultori la cele 20 de soiuri de legume cultivate le-au ajutat mult să adîncească cunoştinţele primite în clasă.

Membrii cercului nostru au dus o luptă susţinută atît împotriva dăunătorilor vegetali cît şi a celor animali, ca „Albiliţa" sau fluturele de varză. Împotriva lui am întrebuinţat praful D.D.T. (prin prăfuire pe frunze) şi am cules omizile şi ouăle de pe frunze, îndată ce s-a observat prezenţa lor.

Urmînd îndemnul marelui transformator al naturii I. V. Miciurin: „Noi nu putem aştepta daruri de la natură, sarcina noastră este de a i le smulge", cu grupele noastre de legumicultori am încercat să schimbăm însuşirile unor soiuri de legume, îmbunătăţindu-le, sau să obţinem plante

noi. Pentru aceasta am folosit metoda miciurinistă a încrucişării pe cale vegetativă, prin altoire şi educare (metoda mentorului).

Soiurile de pătlăgele roşii le-am ales după următoarele calităţi: rezistenţă la boli, la intemperii, productivitate mare, coacere timpurie. Am determinat următoarele soiuri care aveau aceste calităţi: „Budionovca", „Prichard", „Pitice de Australia", „Tomate zaharate", „Humbert". Pe de altă parte am ales soiurile cele mai productive şi bune la gust, dar care sînt uşor atacate de boli, fructele crapă din cauza ploilor şi cad uşor de pe vrej, se coc tîrziu etc. Din rîndul acestora din urmă noi am ales următoarele soiuri: „Linia 71", la care apar 4 crăpături în jurul codiţei chiar de cînd fructul este crud; „Para lui Vilmorin", care cade de pe codiţă la cea mai slabă atingere; „Tomatele galbene" foarte apoase, din care cauză crapă uşor la ploi; „Ponderosa", productivă şi cu fructe ce trec de 600 g în greutate, dar care au multe seminţe.

Începînd experienţele noastre de hibridare am urmărit transmiterea însuşirilor bune ale soiurilor din prima categorie, celor din a doua categorie. Se înţelege că lucrurile se vor întîmpla şi invers, însuşirile slabe ale unui soi să se adauge la cele existente ale celuilalt soi. Experienţa noastră are perspectivă şi prezintă mult interes şi curiozitate pentru copii: ei vor aplica metoda selecţiei în prima generaţie de plante ieşite din seminţele hibride, înlăturînd hibrizii care au moştenit însuşirile slabe ale plantelor încrucişate. Chiar acum, în seră cresc, în ghivece, alături de părinţii lor (martori), hibrizii obţinuţi din cîteva încrucişări vegetative.

Hibridările vegetative le-am început prin altoirile în seră, în ghivece. După ce altoaiele s-au prins, le-am scos la răsadniţă pentru aclimatizare şi apoi, cînd timpul a permis, le-am plantat pe teren. Mai tîrziu, aplicînd metoda mentorului, planta care am ales-o ca mentor am lăsat-o cu frunziş mai bogat, iar plantei asupra căreia trebuie să se exercite influenţe i s-a tăiat treptat o parte din frunze.

În afară de hibridările de pătlăgele roşii, care s-au făcut între soiuri din aceeaşi specie, am altoit pătlăgele vinete pe pătlăgele roşii, pentru ca cele dintîi să devină bogate în vitamine, să se scadă cantitatea de toxine şi să aibă mai puţină celuloză, să devină cu carnea mai fragedă.

Toate plantele altoite au crescut şi au fructificat.

De la culturile noastre de legume am obţinut următoarele rezultate:

1. Cartofii iarovizaţi au dat tuberculi mari ajungînd — la soiul „Săpunari" — la 1/2 kg un tubercul.

2. De pe o suprafaţă de 60 m² am recoltat peste 800 kg pătlăgele roşii, ceea ce înseamnă o producţie de 133.300 kg la ha.

3. Pătlăgelele vinete din soiul „Lungi de împănat" au ajuns la dimensiuni de 30—32 cm şi au dat cîte 5—6 fructe de fiecare plantă. De la 40 de plante am cules 225 de fructe.

4. La varza semitimpurie de „Copenhaga" s-a obţinut o producţie de 56.000 kg la ha, ceea ce înseamnă o recoltă foarte bogată la acest soi; la varza de toamnă s-a obţinut 58.000 kg la ha.

5. Am obţinut, de asemenea, recolte bogate de castraveţi, ardei, dovlecei, care împreună cu toate celelalte produse le-am valorificat prin cantina palatului.

Grădina noastră de legume, fiind bine îngrijită, a avut un aspect frumos toată vara, atrăgînd mulţi vizitatori, specialişti şi amatori de cultura legumelor şi a zarzavaturilor. Multora le-am dat fructe pentru seminţe.

V. Livada noastră de pomi este tînără (30 pomi fructiferi: peri, meri, caişi, persici). Pînă acum au început să rodească numai caişii şi piersicii.

Printre pomi avem plantaţi căpşuni, care au dat o recoltă destul de bogată anul acesta. În livadă noi am efectuat di erite lucrări : strîngerea cuiburilor de omizi, văruitul tulpinilor, săpatul la rădăcină, administrarea îngrăşămintelor, stropiri contra puricilor etc. Piersicii noştri au dat fructe de 200 g în greutate.

VI. Copiilor le plac foarte mult florile. Am folosit această înclinaţie pentru a le dezvolta simţul pentru frumos, cunoştinţele lor asupra îngrijirii plantelor şi, prin aceasta să le formez deprinderile de a munci cu plăcere în seră sau pe teren. În acest scop, tematica noastră cuprinde un bogat program de activitate, în care se prevăd lucrări de cultura plantelor decorative — de cameră şi de grădină. Copiii au reuşit să cunoască bine florile decorative ce se cultivă prin parcurile şi grădinile noastre, ce îngrijire le e necesară şi cum se înmulţesc. În vederea concursului de la sfîrşitul anului şcolar, pionierii au crescut 2.000 de răsaduri de flori de grădină şi şi-au plantat o grădiniţă de flori în faţa sălii cercului lor. Din cele 2.000 de răsaduri, o parte au fost plantate aci, iar alta a fost dată pionierilor din şcoli pentru grădinile lor sau ale şcolii.

Activitatea în cercul tinerilor naturalişti fiind o activitate extraşcolară, la care copiii au consimţit liber, profesorul trebuie să folosească metodele cele mai variate pentru a realiza în orele de cerc o muncă interesantă, plăcută copiilor, dar în acelaşi timp instructivă.

În ce mă priveşte, m-am ferit — pe cît posibil — de teoretizarea temelor, căutînd să leg problemele de realităţile agriculturii noastre şi punînd baza pe aplicarea lor în practică — folosind în cea mai mare măsură metoda lucrărilor practice.

Temele cercului se desfăşoară în laborator, în seră sau pe terenul experimental. În majoritatea cazurilor, copiii lucrează independent, făcînd experienţe şi observaţii care au caracter, fie de fixare a cunoştinţelor, fie de cercetare ; în cel din urmă caz ei sînt îndrumaţi să tragă concluziile juste.

O altă metodă, pe care o folosim adesea, este *conversaţia*. Prin conversaţie pot să-mi dau seama de cunoştinţele căpătate de elevi în şcoală, din lectura particulară (ziare, broşuri) sau din şedinţa cercului din acea zi.

Conţinutul temelor noastre fiind destul de variat, şi metodele trebuie să fie variate.

Atunci cînd avem de executat o lucrare legată de numele unui om de ştiinţă — de exemplu la iarovizare vorbim de Lîsenko — prezint mai întîi cîteva momente importante din activitatea lui ştiinţifică şi apoi se trece la efectuarea lucrării respective.

În cadrul cercului nostru se lucrează mult şi cu cartea. Iată cum procedăm : temele sînt anunţate cu o săptămînă înainte indicîndu-se, în afară de manualul şcolar, lectura particulară. În afară de aceasta, chiar de la începutul trimestrului se comunică temele. Pentru a ajuta pregătirea din timp a membrilor cercului, li se dau cărţi de specialitate din biblioteca cercului, iar în cîte o duminică se organizează lecturi la sediul cercului. În acelaşi timp îndemnăm copiii să-şi creeze o mică bibliotecă ştiinţifică, care să cuprindă broşuri de popularizare a metodelor şi rezultatelor bune obţinute prin folosirea metodelor agrotehnice sovietice.

Pentru a trezi gustul pentru citit, organizăm convorbiri cu editurile. La o convorbire cu Editura tineretului (care a avut loc în luna noiembrie 1954) s-a discutat broşura „Din lumea plantelor" de N. Bodnariuc. Cu două săptămîni înainte de convorbire s-a dat pionierilor cartea acasă şi au fost

îndrumaţi să-şi facă scurte rezumate pe capitole, notînd totodată termenii necunoscuţi şi tot ce li s-a părut lor mai greu de înţeles.

În cadrul convorbirii, discuţiile au fost vii şi copiii şi-au arătat şi preferinţele pentru noile cărţi pe care le-ar dori tipărite (viaţa marilor oameni de ştiinţă şi cum au ajuns la realizările lor; despre noile plante obţinute în agricultura noastră; despre experienţe ce se pot face pe lotul şcolar şi la colţul viu etc.).

De o deosebită importanţă pentru activitatea cercului nostru sînt excursiile şi vizitele. În planul nostru sînt prevăzute 2 excursii de toamnă, 1 de iarnă, 2 de primăvară şi altele în timpul vacanţei de vară, precum şi vizite la muzee, G.A.C., G.A.S., S.M.T şi Staţiuni experimentale.

Pe lîngă observaţii asupra naturii, făcute cu ocazia excursiei de primăvară şi strîngerea materialelor pentru ierbare, pionierii au adunat 2.000 de flori de primăvară (viorele, ghiocei, brînduşe) pe care le-au plantat în parcul palatului. Cu ocazia excursiilor făcute la unităţile agricole socialiste şi la staţiuni experimentale, copiii îşi fixează şi-şi îmbogăţesc cunoştinţele despre metodele agrotehnice, precum şi despre rezultatele aplicării lor în agricultură, despre avantajele mecanizării agriculturii şi muncii în colectiv.

În cele ce urmează voi arăta cum lucrăm cu copiii într-o şedinţă de cerc, folosind metodele pe care le-am arătat. După cum am mai spus, o şedinţă de cerc durează 2 ore. O temă poate fi tratată în una sau mai multe şedinţe, după numărul de lucrări pe care le cuprinde.

Înainte de începerea fiecărei şedinţe se pregăteşte materialul didactic necesar numărului aproximativ de copii care frecventează cercul în acea zi. (În primele 5 minute ale şedinţei, responsabilii grupelor dau frecvenţa, arătînd cauzele absenţelor, strîng carnetele pentru notarea prezenţei la cerc şi fac controlul carnetelor de observaţii, pe care trebuie să-l aibă fiecare membru al cercului).

Deoarece subiectul temei se cunoaşte cu o săptămînă înainte, se organizează scurte discuţii în jurul ideilor principale din temă, cu scopul de a se verifica cunoştinţele teoretice asupra temei de zi.

Pentru îmbogăţirea şi aprofundarea cunoştinţelor, explic în ce constă importanţa practică a conţinutului temei şi demonstrez lucrarea în faţa pionierilor, arătîndu-le cum pot utiliza uneltele şi care sînt metodele de lucru.

Cu 10 minute înainte de încheierea şedinţei, pionierii îşi trec în carnetele lor de observaţii lucrarea executată şi metodele folosite. Responsabilul grupei notează în caietul cercului (fişa de observaţie) lucrările zilei şi numărul pionierilor care au lucrat. Anunţ tema viitoare precum şi ce pot citi pionierii pentru pregătirea ei şi cum pot ajuta în muncă pe colegii lor din şcoală în lucrările ce au de făcut. Fac observaţii asupra felului cum au lucrat membrii cercului în acea zi şi cu aceasta şedinţa se încheie.

Iată cum s-a lucrat în cadrul temei „înmulţirea vegetativă la plantele decorative":

Tratarea temei s-a făcut în 3 şedinţe şi lucrările practice s-au făcut în seră. În cele 15'—20' din prima şedinţă, timp rezervat controlului cunoştinţelor şi predării noilor cunoştinţe, s-a scos în evidenţă importanţa economică şi ştiinţifică a înmulţirii pe cale vegetativă a plantelor (înmulţirea mai rapidă şi păstrarea caracterelor). Apoi li s-a vorbit copiilor despre scopul lucrării de faţă.

Ca lucrare practică în prima şedinţă s-a făcut înmulţirea prin butaşi de tulpină şi prin frunză. Fiecare membru al cercului avea în faţa sa o plantă

decorativă (mușcată, urzicuță, begonia etc.), un briceag sau o lamă și o bucată de hîrtie curată.

După ce am arătat scopul lucrării, i-am învățat pe elevi cum să-și aleagă butașul (să nu fie nici prea bătrîn, nici prea tînăr), explicîndu-le totodată motivul; demonstrînd practic lucrarea, i-am învățat cum să-și pregătească apoi butașul și cum să se folosească de unelte. Butașii și uneltele se așază pe hîrtia curată. După ce toți pionierii au pregătit butașii, i-au plantat la înmulțitor; aici li s-a explicat importanța cutiei cu nisip — acoperită cu geam — în care butașii găsesc un mediu umed și cald, prielnic înrădăcinării. Pentru a deprinde mai bine tehnica înmulțirii vegetative, fiecare copil a pregătit mai mulți butași.

După terminarea lucrării și notarea în carnete, le-am spus copiilor că în ședința viitoare vor învăța să facă înmulțiri vegetative prin rădăcini și tulpini subpămîntene (bulbi și rizomi); în acest scop i-am îndrumat să citească din manualele lor de botanică despre aceste părți ale plantelor. În ședința a doua le-am arătat bulbii de gladeole, rădăcinile tuberizate de dalie, rizomii de stînjenei și Canna indica. Am discutat asupra importanței acestora ca plante decorative, locul pe care îl ocupă în botanica sistematică, originea lor și rolul omului în obținerea varietăților actuale. Le-am vorbit de asemenea despre rezervele de hrană din aceste părți ale plantei, despre pretențiile față de sol a fiecăreia din ele, despre amestecul de pămînt necesar plantării cepelor, rizomilor și rădăcinilor plantelor amintite.

Sub îndrumarea mea, copiii au plantat la ghivece (lucrarea avînd loc în februarie) și au făcut observații asupra creșterii și dezvoltării acestor plante în condițiile de seră.

În cadrul fixării cunoștințelor am discutat posibilitățile de lucru cu aceste plante acasă și la colțul viu din școli.

Ședința a treia a fost o continuare a celei dintîi: s-a făcut plantarea în ghivece a butașilor înrădăcinați la înmulțitor.

La sfîrșitul ședinței s-a făcut o recapitulare a lucrărilor executate, subliniindu-se importanța practică a metodelor întrebuințate.

Dacă în tema de mai sus s-a aplicat metoda lucrărilor practice cu scopul de a fixa cunoștințele elevilor, nu înseamnă că această metodă nu poate fi folosită și în alt scop, cum ar fi de exemplu tratarea temelor: „Aplicarea îngrășămintelor chimice" sau „Cultura comparativă la porumb", unde aplicarea metodei de lucrări practice are caracter de corectare. „Cultura comparativă la porumb" constă în însămînțarea, îngrijirea și recoltarea a 4—5 soiuri de porumb care, cultivate în aceleași condiții, vor da producții diferite.

Aplicînd toate lucrările agrotehnice necesare porumbului, copiii fac observații asupra creșterii și dezvoltării fiecărui soi, asupra timpului de coacere, asupra rezistenței la diferite boli și asupra productivității fiecăruia din ele. La urmă, sub îndrumarea profesorului, se trag concluzii. În urma executării acestor lucrări, în vara anului 1954, pionierii noștri au văzut că dintre cele 3 soiuri de porumb („Portocaliu de Tg. Frumos", „Studina" și „Dintele de cal"), cel mai timpuriu, cu perioada de vegetație mai scurtă, este „Portocaliu de Tg. Frumos", iar cel mai productiv dintre toate este „Dintele de cal". Din cultura comparativă a celor 3 soiuri și a hibrizilor lor s-a observat că aceștia din urmă își dublează recolta față de părinții lor „Studina" și „Portocaliu de Tg. Frumos".

Metoda lucrărilor practice, ca mijloc de cercetare, și-a găsit cea mai frecventă aplicare în hibridările vegetative la legume. La legume lucrările

necesitînd o durată de timp mai îndelungată (1—3 ani), au caracter de perspectivă, ţin trează curiozitatea ştiinţifică a copiilor şi au posibilitatea de a cultiva, întreţine şi dezvolta dragostea pentru cercetarea ştiinţifică, pentru munca agricolă, dorinţa de a transforma natura plantei.

În sera noastră acum cresc în ghivece pătlăgele roşii obţinute din seminţele plantelor altoite în primăvara anului 1954. În fiecare zi, tinerii naturalişti urmăresc apariţia noilor caractere ale plăntuţelor, în comparaţie cu planta martor. O deosebită importanţă pentru evidenţa şi urmărirea lucrărilor din cercul nostru o au *fişa de observaţie* şi *caietul de observaţii* al fiecărui membru al cercului.

O lucrare începută cu o serie de copii se continuă de către aceştia numai după o săptămînă; între timp intervin şi alte serii, care îngrijesc de buna întreţinere a lucrării respective. Se mai întîmplă că unii membri ai cercului îşi întrerup activitatea la cerc din diferite motive. Din această cauză, conţinutul caietului de observaţii este incomplet în comparaţie cu *fişa de observaţii*, a unei lucrări începute sau a unei singure plante.

Acest lucru este specific cercului nostru; în cercurile din şcoli, unde copiii vin zilnic la şcoală, pot face cu regularitate observaţiile la colţul viu şi pe terenul experimental. În acest caz fişa de observaţie are totdeauna (sau aproape totdeauna) acelaşi conţinut cu cel al carnetului de observaţii.

La cercul nostru, observaţiile se fac într-un nou caiet, cu un număr mare de pagini, în care responsabilul grupei, sau pionierul care are în grija sa o plantă, trece observaţiile sau lucrările ce se fac în acea zi.

De curînd, noi am introdus un alt sistem: fişa să stea alături de plantă sau de grupul de plante asupra cărora se fac experienţe. În felul acesta toţi membrii cercului, chiar şi cei care au absentat, pot să-şi dea seama mai uşor de etapele de dezvoltare a plantei. Sistemul acesta, dacă se poate practica în seră sau la colţul viu, nu se poate însă aplica la plantele cultivate în cîmp.

În planul anual al cercului sînt prevăzute lucrări şi acţiuni ale tinerilor noştri naturalişti cu ocazia zilelor festive ca „Ziua păsărilor" „Ziua pădurii", „Ziua florilor" sau „Ziua recoltei". Cu prilejul acestor sărbători se organizează unele acţiuni de masă, la care sînt invitaţi pionierii şi şcolarii mai multor şcoli din Capitală. Voi arăta cum a fost organizată anul acesta „Sărbătoarea recoltei" care a avut loc în octombrie 1954.

Încă din timpul verii membrii cercului au pregătit materialul care trebuie prezentat cu această ocazie. Cele mai reprezentative fructe de roşii, ardei, vinete, castraveţi etc. au fost păstrate în borcane de sticlă cu formol. Soiurile cu fructe mai mici au fost păstrate cu ciorchini întregi; de la cele cu fructe mai mari s-a luat numai cîte un fruct.

De la toate plantele cultivate pe teren s-au strîns seminţe selecţionate, apoi plante întregi uscate (snopi de grîu, secară, plante tehnice), rădăcini de sfeclă de zahăr, tuberculi de cartofi, dovlecei, castraveţi, varză şi conopidă în ghivece cu pămînt etc. Pentru fiecare soi de plantă cultivată s-a lucrat o planşă de ierbar care arată, la unele plante, diferitele faze de dezvoltare (încolţirea, înfrăţirea, împăierea, înspicarea—la grîu); la altele s-au prezentat părţi din corpul plantei ce nu se puteau păstra altfel şi care arată deosebirea dintre soiuri (părţi din tulpină cu frunză şi floare, la roşii, vinete sau ardei). De asemenea, pentru fiecare soi de plantă cultivată, membrii cercului au fost îndrumaţi să întocmească fişe de observaţii.

Pentru prezentarea grafică a unor lucrări — cum au fost hibridările vegetative la legume şi hibridarea sexuată la porumb — pionierii au lucrat

planşe în care, prin desene au arătat soiurile încrucişate, şi au ataşat pungulițe — artistic lucrate — cu seminţe obţinute din aceste hibridări.

La „sărbătoarea recoltei", pe lîngă aceste planşe, au fost prezentate şi plante vii (roşii altoite pe cartofi, două soiuri de roşii cu fructe de formă şi culoare diferită, altoite între ele etc.), precum şi ştiuleţii de porumb hibrid, obţinut pe terenul de cultură.

În planul de cultură al terenului, la care a lucrat un colectiv de pionieri mai mari — din clasele a VI-a şi VII-a — felul culturilor de pe parcele au fost reprezentate prin desene colorate. Pionierii care au lucrat conştiincios în tot timpul anului şi mai ales în vacanţa de vară, urmărind cu deosebit interes lucrările, au întocmit referate în care au vorbit despre lucrările şi rezultatele obţinute. Aşa au fost referatele despre cultura plantelor tehnice (floarea-soarelui, sfeclă de zahăr, in, cînepă etc.), cultura cerealelor, cultura de legume, hibridările vegetative la legume etc.

Cu materialul pregătit s-a organizat o expoziţie. Întregul colectiv al cercului a lucrat cu multă dragoste pentru pregătirea acestei sărbători. Atît pionierii din clasele a III-a şi a IV-a, cît şi cei mai mari s-au simţit răspunzători de buna reuşită a acestei acţiuni. În săptămîna care a precedat sărbătoarea, cercul nostru avea aspectul unui adevărat şantier; pionierii lucrau planşele de ierbar, legau şi etichetau snopii, spălau şi selecţionau tuberculii de cartofi, scoteau varza şi conopida de pe terenul de cultură şi le puneau în ghivece cu pămînt; referenţii doreau să-şi expună liber lucrările lor şi de aceea se străduiau să memoreze cuprinsul.

Cu o zi înainte a fost aranjată expoziţia. Aci o grupă de pionieri a fost îndrumată cum să prezinte exponatele vizitatorilor, în timp ce altă grupă învăţa cum să-i primească pe vizitatori şi să-i îndrume către expoziţie.

Pentru ca lucrările şi rezultatele să fie cunoscute şi să fie un exemplu pentru cercurile similare din şcoli, noi am invitat pe tinerii naturalişti de la 10 şcoli din Capitală, împreună cu profesorii şi instructorii superiori respectivi.

La orele 9 acţiunea a început. În faţa celor 200 de asistenţi au luat loc 4 pionieri, care trebuiau să ţină referate, un pionier care prezenta programul şi profesorul cercului. După o scurtă expunere a profesorului, în care s-a arătat scopul acestei sărbători, au urmat referatele celor 4 pionieri. În timpul expunerii, aceştia au folosit planşe, plante din ierbar, borcane cu fructe conservate în formol.

Întreaga asistenţă a vizitat apoi expoziţia, cerînd şi obţinînd lămuririle necesare de la grupa de pionieri care aveau această sarcină.

La cercul nostru posibilităţile de a pune în practică cele învăţate în mod teoretic, sînt mult mai multe decît în şcoală. În timpul iernii şi în zilele friguroase şi ploioase, copiii lucrează în sere, iar în timpul favorabil lucrează la răsadniţe şi pe teren.

Rezultatele lucrărilor practice care s-au obţinut în cadrul temelor ca „Fotoperiodismul" şi „Iarovizarea", prevăzute în tematica noastră, au folosit profesorilor din şcoli ca material didactic atît la lecţii cît şi la lucrările ţinute la cercurile pedagogice raionale.

Pentru ca înşişi profesorii de ştiinţele naturale să se familiarizeze cu tehnica unor lucrări practice (ce se pot face în cadrul cercurilor de tineri naturalişti din şcoală), în planul nostru sînt prevăzute lecţii deschise. Un exemplu de o asemenea lecţie a fost „Înmulţiri vegetative", în care s-au făcut înmulţiri la legume şi plante decorative prin butaşi, altoiri, rădăcini şi tulpini subpămîntene. Fiecare copil, avînd pregătite în faţa lui materialul

viu (plante)şi uneltele (lame de ras, aţă), în urma expunerii metodei de lucru şi demonstrării ei de către profesor, au executat lucrarea (tăierea şi pregătirea butaşilor, plantarea lor la înmulţitor, altoirea etc.). Altoiri în ochi la tuberculii de cartof sau în bulb la gladiolă sau ceapă, precum şi înmulţirea prin butaşi la plantele decorative obişnuite în şcoli (muşcata, urzicuţa) s-a arătat la lecţia deschisă că se pot face şi în cadrul colţurilor vii.

Dar nu numai tovarăşii profesori înt invitaţi să ia parte la lucrări, ci chiar clase întregi de elevi, în special în perioada recapitulării de la sfîrşitul anului, în vederea pregătirii examenelor.

Pentru a veni în ajutorul pionierilor din clasa a VI-a care dau examen de sfîrşit de an la botanică, prevedem în plan ore de consultaţie şi lecţii de sinteză, cu ocazia cărora se recapitulează, în mod practic, cunoştinţele de botanică, întărite de rezultatele practice ale lucrărilor de cerc.

Lucrările membrilor cercului nostru nu se limitează numai la cele din cadrul cercului, ci ele sînt continuate şi acasă. Copiii sînt îndemnaţi să-şi planteze răsaduri de legume şi flori — din răsadurile crescute de ei la cerc — în grădiniţele lor de acasă, şi noi avem multe exemple de pionieri care au ascultat îndemnul ce li s-a dat la cerc şi au dovedit multă pricepere şi dragoste în aranjarea unor grădiniţe de legume acasă.

Pentru unii pionieri munca în grădiniţe a devenit o adevărată pasiune. Fiind convinşi de importanţa cultivării legumelor ei nu numai că şi-au îndemnat părinţii la astfel de culturi, dar au dus o muncă susţinută cu tovarăşii din cartier, le-au dat răsaduri, i-au adus la palat să vadă realizările noastre, pentru a-i convinge să cultive legume.

Cînd şi-a plantat în grădina sa răsadurile de roşii, o pionieră de la şcoala nr. 35 fete a dorit să le planteze ca pe terenul cercului, pe biloane, şi culcate în aşa fel ca o parte din tulpină să fie acoperită de pămînt pentru a da apoi rădăcini adventive care vor hrăni planta mai bine. Tatăl ei a fost de altă părere, să planteze în cuib, aşa cum ştia el. În urma discuţiilor dintre tată şi fiică asupra metodei de plantare, au căzut de acord ca jumătate să fie plantate după „metoda tatălui" şi jumătate după „metoda fiicei". Rezultatul bun şi convingător a fost de partea fiicei. Roşiile plantate pe bilon au devenit viguroase, puternic înrădăcinate şi au dat apoi o recoltă bogată.

În activitatea ce o depunem la „Palatul Pionierilor" din Bucureşti ne străduim să dăm o contribuţie cît mai mare la pregătirea tinerii generaţii de transformatori ai naturii. Sprijin străduinţelor noastre pentru atingerea acestui ţel, ne stă în primul rînd înalta ştiinţă sovietică, experienţa pedagogilor sovietici din activitatea extraşcolară cu copiii, experienţa înaintată a pedagogilor din şcolile noastre şi instituţiile extraşcolare şi în mare măsură îndrumarea competentă a Instituţiilor noastre de pregătire a cadrelor didactice şi a celor din agricultură.

Despre experienţa morală a copilului [1]

(Fragment)

L. LEVŞIN

Experienţa muncii educative arată în mod convingător că interesul şi bucuria copilului, ca stimul în comportarea copilului, nu reprezintă ceva ce nu poate fi schimbat, dat o dată pentru totdeauna „de la natură". Ele se schimbă şi se dezvoltă în procesul educaţiei, devenind ele înşile produsul educaţiei. Aceasta înseamnă că educatorul poate să dea intereselor şi bucuriilor copilului o astfel de orientare, în care acestea se vor îmbina în chip firesc cu nevoile lui.

Pentru a ajunge în mod conştient şi cu pricepere la acest rezultat, educatorul trebuie să ştie bine cum se desfăşoară în mod obiectiv dezvoltarea intereselor copiilor.

Izvorul principal care alimentează interesele şi bucuriile copilului este propriul său spirit activ şi posibilitatea manifestării lui libere. Este tot ceea ce porneşte de la el însuşi, de la organismul său care creşte şi-şi adună forţe. Dar *formele* în care se manifestă acest spirit de activitate, *orientarea* acestei activităţi nu sînt date copilului în mod nemijlocit. El le ia din viaţa înconjurătoare. Şi tocmai aici rezidă posibilităţile cele mai largi ale educării lui.

Totuşi, copilul nu aşteaptă timpul cînd cei chemaţi să-l educe vor începe să facă acest lucru. El singur, inconştient se apucă de treaba aceasta deosebit de importantă pentru el şi imitarea devine principala metodă a „autoeducării" lui.

Ce imită copilul? Desigur, ceea ce vede în jur. Dar viaţa înconjurătoare este viaţa colectivă a celor vîrstnici. Prima şi cea mai generală „necesitate socială" a fiecărui copil este năzuinţa de a fi participant la viaţa obştească a vîrstnicilor. Această năzuinţă se manifestă limpede în jocurile şi ocupaţiile lui, ea trece prin toată viaţa.

Viaţa celor vîrstnici se manifestă în faţa copilului în primul rînd sub forma activităţii colective de muncă a familiei sale. Se înţelege că copilul se străduieşte să participe activ la viaţa aceasta a familiei.

Acolo unde familia sprijină năzuinţa copilului, aceasta creşte, se dezvoltă şi devine principalul izvor al educării lui morale. Din păcate, mulţi părinţi fac o mare greşeală în privinţa aceasta. Ignorînd dorinţa crescîndă de activitate a copilului, dorinţa lui de a deveni un membru „activ" al

[1] Traducere din limba rusă din „Nacialnaia şcola" nr. 7/1954, pag. 15—20.

colectivului familiei, ei nu-l atrag în măsura cuvenită la munca comună de acasă, la rezolvarea nevoilor casnice. Unde duce aceasta? Necesitatea muncii ca formă de participare la viaţa celor vîrstnici este înăbuşită la copil. Situaţia unilaterală a copilului ca un consumator al muncii părinţilor duce la acumularea la copil a unei experienţe morale nesănătoase: experienţa egoismului, a parazitismului, a pretenţiilor nesăbuite. Pentru a evita acest lucru, părinţii au singura cale justă de urmat: încă de la primii paşi ai vieţii conştiente a copilului să-l educe pe acesta ca pe un membru al colectivului de familie, care poartă, alături de toţi ceilalţi, greul muncii, al nevoilor, răspunderea pentru prosperitatea şi bucuria familiei.

Intrarea în şcoală deschide un nou cîmp pentru dezvoltarea justă a intereselor copiilor, spiritul lor activ în creştere găseşte noi posibilităţi pentru aplicarea lui şi depinde de arta pedagogului încotro şi cum va fi orientată această activitate a copilului, în ce formă concretă se va întruchipa interesul copilului. Integrarea în marele colectiv al şcolii ridică pe o nouă treaptă dezvoltarea morală a copilului.

Într-un colectiv bine organizat cerinţa pedagogului apare într-o formă nouă, în forma cerinţei colectivului însuşi. Acest fapt are o importanţă deosebit de mare.

Cerinţa celui vîrstnic este luată de copil adesea ca ceva impus lui de undeva de sus. Cu totul altfel stau lucrurile cînd cerinţa e pusă de colectivul însuşi, adică de tovarăşii de clasă ai copilului. Viaţa colectivului de copii este o parte importantă a vieţii copilului însuşi. Executînd cerinţele colegilor, copilul simte acest lucru ca participarea sa activă la viaţa colectivului. Adesea el se comportă ca un împuternicit cu dreptul de a cere altora să facă ceva. Acest lucru îl obligă şi mai mult pe el să fie exemplu. Astfel se creează condiţii prielnice, pentru transformarea cerinţelor faţă de copil, în propria lui necesitate. Învăţînd să exprime cerinţele colectivului şi să se supună lor, copilul acumulează experienţa colectivului, bucuriile şi interesele lui capătă tot mai mult o orientare obştească, devenind o parte a intereselor obşteşti şi a năzuinţelor colectivului unit, condus de pedagog. Astfel se creează condiţii pentru îmbinarea firească a intereselor şi bucuriilor copiilor cu cerinţele pedagogului.

Trebuie să avem în vedere încă un moment destul de important: *schimbarea formei însăşi a interesului şi bucuriei copilului.*

Dacă observăm activitatea copilului, vom vedea că pe el îl conduce sentimentul unei satisfacţii *nemijlocite.* Totdeauna copilul e ocupat cu ceva, el îşi îndreaptă atenţia întotdeauna spre ceea ce în momentul dat poate să-i ofere, în mod nemijlocit, un prilej de desfătare, să-i trezească emoţii pozitive. Dar copilul creşte şi vine vremea cînd spiritul său activ depăşeşte cadrul activităţii lui anterioare; el nu se mai mulţumeşte cu această activitate, tinde spre obiective noi, mai complexe, care sînt în destul de mare măsură capabile să satisfacă dorinţa sa crescîndă de activitate. Totuşi aceste obiective cer din partea copilului anumite eforturi, fapte, care prin ele însăile nu-i sînt necesare copilului, dar fără de care nu-i posibil să fie satisfăcută dorinţa copilului şi copilul e obligat să le includă în activitatea lui.

Astfel, alături de bucuria nemijlocită ca stimulent al acţiunilor copilului, se naşte un nou stimulent în care bucuria nu apare în mod nemijlocit, ci ca un rezultat final al acţiunilor sale. Această bucurie schimbă tot caracterul activităţii copilului. La început pur impulsivă, bucuria aceasta dobîndeşte apoi în mod treptat un caracter tot mai bine orientat. Cu cît mai în vîrstă devine copilul, cu atît creşte puterea cu care i se dezvoltă „reflexul scopului". Despre rolul excepţional al acestui reflex în viaţa şi activi-

tatea omului, a vorbit marele fiziolog rus I. P. Pavlov : „Reflexul scopului are o uriașă însemnătate vitală, el este forma de bază a energiei vitale a fiecăruia dintre noi. Este frumoasă și mare numai viața aceluia care toată viața năzuiește spre un scop realizabil, dar niciodată realizat pe deplin, sau care trece cu același entuziasm de la un țel împlinit la alt țel de împlinit. Întreaga viață, toate îmbunătățirile ei, întreaga civilizație se realizează numai prin „reflexul scopului", numai de către oamenii care năzuiesc spre cutare sau cutare scop pe care și-l pun ei înșiși în viață".

„. . . Dacă fiecare dintre noi va nutri acest reflex în sine ca o parte de neprețuit a ființei sale, *dacă părinții și întreaga învățătorime de toate rangurile își vor pune ca sarcină principală întărirea și dezvoltarea acestui reflex în masa celor pe care-i conduc* (sublinierea noastră A. L.), dacă opinia noastră publică și aparatul nostru de stat vor deschide posibilități largi pentru practica acestui reflex, atunci noi vom deveni ceea ce trebuie și putem să fim, judecînd după multe epizoade ale vieții noastre istorice și după unele mișcări ale forței noastre creatoare".

Această remarcabilă idee, exprimată de I. P. Pavlov în anul 1916 — cu un an înaintea Marii Revoluții Socialiste din Octombrie — s-a dovedit a fi profetică. Noua opinie publică, noul aparat de stat socialist, statornicite pe ruinile vechii orînduiri, au deschis cele mai largi posibilități pentru practica „reflexului scopului" ridicînd la creația istorică activă, masele populare de milioane de oameni.

Reconstruind țara pe baze socialiste, oamenii sovietici se transformă ei înșiși. Iar puternica forță motrică a acestui proces bilateral o constituie măreața energie a maselor populare, energie scoasă la iveală de către mărețele *țeluri* ale construirii comunismului, pe care Partidul nostru Comunist le pune în mod consecvent în fața poporului sovietic.

Eminentul pedagog sovietic A. S. Makarenko, sprijinindu-se pe întreaga experiență a construirii comunismului și a educării maselor celor ce muncesc din țara noastră, ca și pe propria și bogata experiență a educării copiilor din colonia „Gorki" și din comuna „Dzerjinski" a descoperit una dintre cele mai importante legi pedagogice pe care a și formulat-o în învățătura sa despre „liniile de perspectivă în educație".

Adevăratul stimulent al vieții omului este bucuria zilei de mîine — arată A. S. Makarenko. În tehnica pedagogică această bucurie a zilei de mîine este unul dintre cele mai importante obiective de muncă. La început trebuie să organizăm bucuria însăși, să o trezim la viață și să o prezentăm ca pe o realitate. În al doilea rînd, trebuie să transformăm, cu stăruință, aspectele mai simple de bucurie în aspecte mai complicate și mai însemnate din punct de vedere omenesc. Pe aici trece o linie interesantă : de la satisfacția primitivă cea mai simplă pînă la sentimentul cel mai adînc al datoriei.

A. S. Makarenko a arătat că colectivul de copii este o puternică pîrghie pentru o asemenea schimbare a perspectivei. Un mare scop obștesc pe care îl trăiește colectivul atrage pe toți copiii, îi învață să subordoneze interesele personale celor colective, să lupte pentru cauza comună. În aceste condiții cerința pedagogului devine ușor cerința colectivului de copii și, prin aceasta, ea se îmbină în mod firesc cu năzuințele copiilor înșiși.

În ideile pedagogice ale lui A. S. Makarenko este generalizată bogata sa experiență de practică educativă, experiență ce a dat rezultate strălucite. Sute de copii părăsiți, care păreau pierduți din punct de vedere social, îndrumați de către eminentul pedagog sovietic au crescut oameni minunați, culți, patrioți sovietici înflăcărați. Și una dintre metodele de bază care a asigurat un asemenea rezultat educativ este metoda „liniilor de perspec-

tivă", a *organizării* bucuriei copilului şi *transformarea* consecventă a aspectelor ei mai simple în aspecte mai complexe, colective, mai însemnate din punct de vedere omenesc.

Este interesant de remarcat că nu numai pedagogii înaintaţi, ci şi părinţii sovietici înaintaţi ajung în mod practic la aceeaşi metodă.

Iată ce povesteşte, spre exemplu, tovarăşa Libedinskaia („Scoala şi familia" nr. 5/1952) despre experienţa sa în educarea dragostei de muncă la fiica sa:

„În acţiunile mele m-am bazat pe două idei: „lumea e bucurie, onoare şi mîndrie", „numai acea muncă aduce bucurie şi mîndrie, care este îndeplinită foarte bine". Desigur, despre niciunul din aceste lucruri nu i-am vorbit fetiţei. Aceste convingeri trebuiau să se făurească în mod independent în conştiinţa ei în procesul practicii zilnice. Iar practica aceasta a început încă din timpul cînd fetiţa învăţase să meargă şi să vorbească".

Ce metodă a aplicat mama pentru traducerea în viaţă a ideilor ei? Ea a acordat un înţeles şi o orientare cu desăvîrşire noi unor cuvinte obişnuite în practica educării copilului ca „nu se poate", „îţi dau voie", „se poate".

Părintescul „se poate" — spune tovarăşa Libedinskaia, se aplică de obicei unei satisfacţii oarecare. Dar ia să ne gîndim: satisfacţia oarecare este pentru copil atrăgătoare pentru că este legată de necesitatea de a cere voie? De ce să nu folosim într-o asemenea situaţie o asemenea noţiune importantă ca munca? Să facem din ea un ţel atrăgător pentru copii, ţel care trebuie atins, atîta timp cît munca n-a devenit pentru copii o necesitate vitală esenţială.

Arătînd micii fetiţe cum trebuie să se îmbrace, mama îi spunea: „Svetlana, cînd vei învăţa să faci acest lucru bine, îţi voi da voie să te îmbraci, să te speli, să te piepteni singură; la fel ca mine şi ca tata".

Şi fetiţa s-a străduit din toate puterile să-şi apropie această clipă dorită.

Mai tîrziu, într-o zi, cînd Svetlana se purtase foarte bine, mama i-a spus:

„Azi tu ai fost aşa de bună, încît eu am să-ţi dau voie să-mi ajuţi să spăl vasele".

„Pînă acum — observă tovarăşa Libedinskaia — această treabă o interesa oarecum. Dar călduroasele cuvinte „îţi dau voie" au exercitat asupra ei o atracţie neobişnuită în ce priveşte spălatul vaselor". Svetlana a pornit la această treabă cu o adevărată însufleţire.

Şi experienţa nouă a devenit cu atît mai preţioasă pentru fetiţă, cu cît însuşirea ei a fost însoţită de o serie întreagă de greutăţi, care trebuiau învinse pînă cînd, în sfîrşit, să i se poată recunoaşte „dreptul" de a lua parte la spălatul vaselor. Uneori mama făcea în mod conştient „pauze" în trecerea spre un nou fel de muncă, pentru a întări zelul fetiţei.

Necesitatea muncii trezită la fetiţă i-a permis mamei să folosească „privaţiunea de muncă" ca un mijloc de pedepsire. Dacă, să spunem, fetiţa venea acasă cu nota „3" la caligrafie, la prînz mama îi spunea soţului:

„— Ni s-a întîmplat ceva nu prea îmbucurător: Svetlana a adus o notă „3". — Mîine n-am să-i dau voie să deretice prin cameră".

Cunoscînd tăria caracterului mamei, fetiţa nu începea să discute ci se apuca de pregătirea lecţiilor. Făcîndu-şi lecţiile, ea apărea în prag:

„Mămico, controlează-mă, te rog, ai să vezi că am învăţat şi am scris tot ca pentru nota „5".

Dacă aceasta se dovedea adevărat, mama îi spunea:

„Pedeapsa se ridică. Hai să spălăm împreună duşumeaua".

Astfel, pas cu pas, mama făcea din fiica sa un om pentru care munca este prima necesitate vitală. Despre profunzimea acestei educaţii vorbeşte o scrisoare a fetiţei (acum studentă) în care ea povesteşte despre cearta ei cu o prietenă ce se dovedea a fi un om incapabil să muncească şi fără dorinţa de a munci. Este remarcabil sfîrşitul acestei scrisori : „Ştii, mamă, pur şi simplu nu pot suferi pe trîndavi şi pe cei cu mîinile „gingaşe" (care evită muncile mai grele), care nu numai că nu ştiu, dar nici nu vor să muncească". În această minunată experienţă educativă atrage deosebit de mult *legătura, îmbinarea* firească între dorinţa şi cerinţa mamei — pe de o parte — şi năzuinţa fiicei înseşi — pe de altă parte. Cum s-a realizat aceasta?

În primul rînd, desigur, prin atmosfera de dragoste de muncă, prin respectul faţă de muncă, ce domnea în familie. Dar aceasta nu e totul. Principalul rezidă în aceea că munca s-a dezvăluit în faţa copilului ca o perspectivă atrăgătoare legată indistructibil de creşterea lui generală, de lărgirea drepturilor sale, de ridicarea rolului său în familie. Şi ce poate să impună mai mult copilului ca faptele care înconjoară creşterea sa?

Faptul că tovarăşa Libedinskaia, necunoscătoare a lucrărilor lui A. S. Makarenko, a ajuns la aceeaşi metodă în chip independent, practic este cea mai bună dovadă a valabilităţii, justeţii acestei metode.

Despre acest lucru vorbesc nenumărate fapte din practica şcolară.

Cînd şcolarul are unele năzuinţe vii, ţeluri, visuri, atuncea chiar dacă el nu învaţă prea bine sau nu se comportă bine, putem fi totuşi siguri, întotdeauna, că el va şti să meargă pe drumul just. Dacă elevul nu are nici un fel de interese, ţeluri însemnate, valoroase din punct de vedere obştesc, dacă el nu visează nimic, atunci chiar şi acei elevi numai cu nota 5 la studii şi la purtare nu prezintă garanţia că din ei vor creşte oameni sovietici înaintaţi.

Sprijinirea unei năzuinţe raţionale a copilului este cel mai bun mijloc de stimulare a avîntului forţelor sale creatoare şi a disciplinii, a educării în el a trăsăturilor morale şi de voinţă cele mai valoroase. Dimpotrivă, înăbuşirea visului sănătos al copilului slăbeşte activitatea creatoare a copilului, îl face posomorît, închis în el, înrăutăţeşte starea lui morală.

Eleva Niura P., povesteşte tovarăşul educator Evdochimov, visa încă din clasa I să devină pionieră. Şi cînd în clasa a III-a a fost primită pionieră, aceasta a fost un mare eveniment în viaţa ei. Ea şi-a amintit bine cuvintele conducătoarei de grupă : „Pionierul trebuie să fie exemplu pentru toţi copiii". Clasa a III-a fetiţa a terminat-o ca o elevă fruntaşă la învăţătură. Tot atît de bine a învăţat ea şi în clasele următoare. Dar iată că în clasa a VI-a notele au început să scadă simţitor. Convorbirile profesorilor cu Niura n-au ajutat la dezvăluirea cauzei înrăutăţirii situaţiei ei la învăţătură. În clasa a VII-a ea a trecut cu note mediocre.

Dirigintele, observînd elevii, a atras atenţia asupra următorului fapt : toate prietenele Niurei au intrat în Comsomol, numai ea singură nu se grăbea să intre. Cînd educatorul a început să discute despre aceasta cu fetiţa, deodată ea a început să plîngă, iar apoi să povestească sincer despre felul cum ea a fost persecutată în ultimul an. Se vedea că Niura încă din clasa a IV-a visa să devină comsomolistă. Cînd a împlinit 14 ani, ea s-a adresat părinţilor pentru a-i da încuviinţarea să intre în Comsomol. Dar părinţii nu au fost de acord, gîndindu-se că participarea ei activă la munca comsomolistă o va împiedica să înveţe. Dar lucrurile au mers cu totul altfel! Perspectiva frumoasă, luminoasă care stătea în faţa fetiţei a dispărut. Cum se spune Niura a lăsat mîinile în jos, rîvna ei la învăţătură a

slăbit simțitor. În convorbirea cu părinții educatorul a arătat greșeala făcută față de Niura și aceștia au trebuit să recunoască greșeala. În ziua următoare Niura a venit la școală veselă și a anunțat pe diriginte că părinții i-au permis să intre în Comsomol. În curînd ea a devenit una dintre elevele cele mai bune din clasă.

Perspectiva pe care o trăiește copilul *determină și atitudinea* față de cutare ori cutare fapte de comportare personală și socială. Acel fapt care corespunde perspectivei copilului ajută la înfăptuirea lui, trezește la copil interesul, bucuria și, prin urmare, este apreciat de copil ca ceva pozitiv, just. Dimpotrivă, ceea ce nu corespunde perspectivei sale sau o contrazice trezește la copil indiferență sau ură directă și este apreciat de el ca ceva negativ, nejust.

Astfel, caracterul perspectivei pe care o trăiește copilul exercită o adîncă influență asupra dezvoltării reprezentărilor și convingerilor sale morale. Educatorul nu poate să nu țină seama de acest lucru în alegerea cutărui ori cutărui mijloc de influență pedagogică.

Înțelegerea justă a sensului perspectivei în viața fiecărui școlar și a întregului colectiv de elevi ajută pe educator să rezolve sarcinile educative.

Să luăm, spre exemplu, problema disciplinii.

A. S. Makarenko a dovedit în mod convingător că nouă ne trebuie nu pur și simplu o disciplină a „dresajului și a ordinii", ci o disciplină conștientă și bine orientată, „a luptei și a victoriei".

Numai pentru cei vîrstnici poate constitui „un bine" *disciplina ordinei*, unilaterală, deoarece aceasta îi scutește de grijile ce le provoacă energia clocotitoare a copilului. Dar înșiși copiii nu-și însușesc de loc o asemenea disciplină unilaterală și ea acolo unde este, este impusă doar pe calea controlului, presiunii permanente și a amenințării cu pedeapsa.

Înseamnă oare aceasta că copiii sînt, în general, împotriva disciplinii? Nu este adevărat. Lor le place și disciplina și ordinea, dar cînd? Atuncea cînd ei înșiși simt în mod real *necesitatea* disciplinii ca mijloc necesar pentru înfăptuirea scopului ce-i atrage. Prin urmare, țelul atrăgător, perspectiva, lupta pentru acest țel, iată forma care ne permite să introducem ușor în colectivul de copii ideea disciplinii, a disciplinii severe, plină de exigență față de oricine încalcă disciplina. Și copiii vor primi cu entuziasm această disciplină.

Esența ideii „bucuria zilei de mîine" constă în aceea că în numele zilei *de azi* să facem ceea ce în mod nemijlocit nu provoacă bucurie, ceea ce e greu, chiar neplăcut. Și sub influența „bucuriei zilei de mîine" izvorăște un tip nou, superior al „bucuriei zilei de azi" — al bucuriei luptei, învingerii greutăților, al bucuriei pornite din conștiința datoriei împlinite, al bucuriei mersului spre un țel măreț.

A. S. Makarenko sublinia că se poate demonstra copiilor cu „o putere de convingere nemărginită" necesitatea disciplinii. Și primul argument trebuie să fie ideea: „Disciplina este o formă de realizare superioară a țelului colectivului".

Astfel, *liniile de perspectivă în educație, trecerea consecventă a perspectivelor personale în perspective colective este unul dintre principalele mijloace pedagogice*, care îmbină interesul copilului cu cerința educatorului, ajutînd prin aceasta la formarea la copii a unei deosebit de valoroase experiențe morale. În aceasta constă izvorul pentru rezolvarea unei serii de probleme concrete ale metodicii muncii educative.

Pregătirea, desfășurarea și controlul lucrărilor independente ale elevilor din școala cu două posturi [1]

N. D. PAVLOV
învățător la școala cu un singur post
din Teșilovsk, Raionul Zagorski,
Regiunea Moscova

Succesul în munca cu două clase depinde de mulți factori: de modul cum învățătorul întocmește orarul; de modul reușit în care învățătorul reunește clasele pentru munca în comun; cum își împarte timpul în munca cu fiecare clasă separat; cum îmbogățește lecția cu material didactic; cum reușește să facă lecțiile cît mai variate; priceperea cu care asigură diferite materiale pentru însușirea activă a cunoștințelor de către elevi ș.a.m.d.

Principala cerință la lecțiile simultane cu două clase constă în justa determinare, la lecție, a locului *muncii independente* a elevilor. De aceasta depinde și lecția în ansamblu și calitatea desfășurării ei, și prin urmare și rezultatul executării temei.

Cînd anume în timpul lecției se pot da lucrări independente și în ce clasă trebuie începută lecția cu aceste lucrări?

În condițiile școlii cu două posturi nu se poate să nu începi lecția cu o lucrare independentă la una din clase. Timpul pentru executarea ei este de 3—15 minute.

În munca simultană cu două clase eu consider că este necesar să se execute în cursul lecției nu mai puțin de două lucrări independente, iar uneori și mai mult. Uneori se întîmplă să faci excepții și să mărești termenul executării temei independente pînă la 30—40 minute. De obicei aceasta se întîmplă atunci cînd într-o clasă se desfășoară o lucrare de control sau o examinare îndelungată a elevilor. Experiența a arătat că numai în clasele III-IV se pot începe lecțiile cu o lucrare independentă lungă. Din punctul meu de vedere timpul învățătorului nu trebuie împărțit în mod egal între clase. Elevii mici, mai ales cei din clasa I, cer din partea educatorului mult mai mult timp decît cei mari. Primelor două clase eu le acord pînă la 60—70% din timpul meu, iar claselor III-IV pînă la 40—30%. Numai în a doua jumătate a anului școlar împart timpul de muncă cu clasele aproape în mod egal.

La fiecare lecție este necesar să controlezi toate temele independente executate de elevi, indiferent de caracterul și dimensiunile lor. Aceasta nu înseamnă că trebuie controlate în întregime toate lucrările. Deseori, eu fac și un control parțial. Un asemenea control face să crească răspunderea

[1] Traducere din limba rusă, din „Nacialnaia școla" nr. 3/1954, pag. 24—27

școlarilor pentru executarea temei date și dă posibilitatea învățătorului de a vedea dacă fiecare temă a fost bine făcută de către toți elevii, mai ales de către cei mai slabi dintre ei.

Dacă în timpul controlului reiese că unii elevi (și uneori o mare parte din elevi) au executat în mod nesincer lucrarea independentă, atunci analizez încă o dată în mod amănunțit această lucrare, căutînd să obțin o deplină înțelegere a lucrării de către toți copiii. Uneori dacă la lecția dată timpul îmi permite, cer elevilor să refacă lucrarea.

Cum trebuie pregătită munca independentă? Rareori dau elevilor o lucrare independentă în mod nemijlocit după manual, cel mai adesea (mai ales la gramatică) modific sau controlez temele date în manual.

Voi da un exemplu :

În manualul de l. rusă pentru clasa III, la pagina 84, se află exercițiul nr. 247 „Primăvara", pe care, executîndu-l, elevii trebuie să găsească toate substantivele cu prepoziții și să determine cazul acestora. Ca o completare la aceasta eu cer copiilor să arate subiectul și predicatul și să determine la substantive nu numai cazul, ci și genul și numărul, fapt pentru care nu le dau toate propozițiile, ci numai patru (și una ca completare pentru elevii care vor termina lucrarea înaintea celorlalți). Celelalte patru propoziții copiii le vor lucra acasă. Executînd exercițiul dat, elevii repetă nu numai analiza gramaticală pe părți de propoziție, ci și materialul studiat în legătură cu substantivul. Astfel, tema pentru acasă este pregătită de la lecție; ea este înțeleasă și deci este garantată executarea ei de către toți elevii.

Lucrările independente le dau astfel ca, executîndu-le, copiii să poată aplica mai devreme cunoștințele și deprinderile dobîndite. Adesea includ (pentru repetare) și material care a fost studiat mai de mult, aceasta mai ales din necesități comparative.

La alegerea materialului pentru munca independentă țin seama de pregătirea elevilor pentru executarea lucrărilor; pregătindu-mă pentru lecție îmi notez ce trebuie să repet la lecție (deși numai oral) înainte ca elevii să treacă la executarea lucrărilor independente.

Este deosebit de important ca munca independentă să fie potrivită cu posibilitățile școlarilor, chiar și ale celor slabi la învățătură. Nu se poate să supraîncărcăm elevii și să subapreciem posibilitățile lor. Am în vedere volumul materialului, timpul necesar pentru executarea temei independente nu numai de către clasa întreagă, ci și de către fiecare elev în parte, mai ales de către elevii care nu și-au însușit bine tema respectivă.

Iată cum rezolv eu această sarcină. În primul rînd aleg materialul pentru munca independentă de bază, care trebuie executată de către toți elevii. De obicei în clasă sînt cîțiva elevi care termină lucrările înaintea celorlalți elevi. Pentru ei pregătesc o temă suplimentară, cel mai adesea prelungesc partea principală a muncii independente (așa cum am arătat mai sus la analiza exercițiului 247).

La alegerea materialului pentru munca independentă trebuie să facem ca metodele executării lucrărilor să nu fie aceleași și nici să nu se repete prea des. In caz contrariu, temele vor plictisi pe elevi, ei le vor face fără plăcere și interes; capacitatea de lucru a copiilor slăbește repede, atenția se răspîndește și calitatea executării temelor scade; apar: neglijența, autoliniștirea și încrederea în sine — dușmani periculoși în procesul muncii intructiv-educative.

Şi, în sfîrşit, elevii trebuie să înţeleagă bine ceea ce învaţă, executînd cutare sau cutare lucrare independentă. Dacă aceasta lipseşte, iar lucrarea se dă numai pentru ca elevii să aibă ceva de lucru iar învăţătorul să poată lucra cu clasa cealaltă, — o asemenea lucrare independentă îşi pierde puterea.

Metodele pregătirii elevilor pentru executarea lucrării independente. Prima condiţie necesară pregătirii elevilor pentru munca independentă este concentrarea atenţiei copiilor în timpul explicării scopului, sarcinilor şi metodelor de executare a temei.

La munca independentă trec numai atunci cînd toţi elevii pot înţelege scopul muncii şi metodele executării ei. Aici eu îmi îndrept atenţia mai ales asupra elevilor slabi. Pentru a mă convinge că elevii au înţeles pe deplin tema independentă, chem 1—2 elevi (după explicaţia mea) şi le cer nu numai să repete tema, ci să şi facă, dacă este nevoie, o analiză orală a unui exemplu : la o lecţie de aritmetică analiza problemei sau planul rezolvării ei, la o lecţie de gramatică analiza propoziţiei sau a cuvîntului.

Adesea, mai ales la lecţiile de aritmetică şi de gramatică, în pregătirea pentru munca independentă, fac o executare parţială a temei. De exemplu, la lecţiile de aritmetică, la rezolvarea unei probleme, elevii întocmesc planul rezolvării ei ; la rezolvarea exemplelor — rezolvă 1—2 exemple sau o parte dintr-un exemplu complicat. La lecţiile de gramatică copiii analizează 1—2 propoziţii sau părţi de propoziţii, cuvinte separate ş.a.m.d.

În scopul economisirii timpului adesea ni se întîmplă să ne limităm la analiza orală a exerciţiului.

O mare importanţă în pregătirea elevilor pentru munca independentă are repetarea regulilor de care se vor folosi copiii şi repetarea sistematică a materialului parcurs.

Fiecare lucrare independentă presupune scopul de a întări însuşirea materialului nou şi de a repeta materialul parcurs anterior. Pentru aceasta eu întocmesc temele independente din 2 părţi : la început dau elevilor o lucrare cu un material nou pentru a executa prima parte, apoi a doua parte (suplimentară), legată cu repetarea.

Trebuie să stabilim legătura dintre munca independentă şi temele pentru acasă. După cum arată experienţa, copiii execută mai bine acea temă care reprezintă continuarea muncii independente din clasă. Dar în tema pentru acasă este necesar să introducem şi unele schimbări sau completări ; aceasta este necesar pentru ca elevii să nu copieze lucrarea din clasă, ci să dea dovadă de iniţiativă proprie şi de independenţă în executarea acasă a cutărui exerciţiu.

Vom da exemplul pregătirii elevilor clasei a III-a pentru muncă independentă la o lecţie de gramatică.

Se repetă tema „Părţile omogene de propoziţie". Pentru munca independentă la lecţie eu iau exerciţiul 170 din manualul de limba rusă. Autorii manualului cer să se continue fiecare dintre propoziţii, adăugînd părţi omogene şi să se pună virgulă între aceste părţi omogene. Eu introduc în acest exerciţiu elemente de repetare despre substantive (determinarea genului, numărului şi cazului substantivelor ce reprezintă părţi omogene de propoziţie). Dau elevilor numai propoziţiile nr. 1, 3, 4, 5, 8.

În pregătirea elevilor pentru această muncă le cer la început să se gîndească şi să analizeze (pe rînd) cîteva propoziţii şi numai după aceea să treacă la analiza exerciţiului din manual. Chem la tablă 1—2 elevi, care scriu propoziţiile, le analizează potrivit cu tema şi repetă regulile corespunzătoare. Mă adresez apoi celorlalţi cu întrebarea : „Cine n-a înţeles tema ?"

Şi dacă sînt copii care n-au înţeles-o, atunci se explică încă o dată tema, fie că o explic eu fie că pun să o explice un elev fruntaş la învăţătură. Înţelegînd pe deplin scopul şi metodele executării lucrării independente, trec împreună cu toţi elevii la executarea ei.

Ca temă pentru acasă la această lecţie se dă o temă asemănătoare lucrării independente din clasă. Deosebirea constă în aceea că cer elevilor însăşi să se gîndească la textele propoziţiilor sau să le găsească în crestomaţia „Rodnaia reci".

Controlul lucrării independente. Fiecare lucrare independentă trebuie controlată şi analizată împreună cu elevii. Ea poate fi controlată nu de la început pînă la sfîrşit, ci parţial, dar un control sau altul este necesar; el ridică răspunderea copiilor pentru executarea temei. Eu încep controlul fiecărei lucrări independente, la lecţie, prin această întrebare pusă elevilor: „Ce trebuia să faceţi executînd tema aceasta?" Dau cîtva timp de gîndire pentru răspunsul la întrebarea pusă. Este necesar să obţinem un răspuns deplin, limpede, deoarece acest lucru ne dă posibilitatea să vedem în ce măsură elevii au înţeles şi au explicat bine scopul urmărit de lucrarea dată. Şi dacă unii copii nu vor putea să explice bine, ceea ce le-am cerut, chem în ajutor pe cei mai buni elevi, iar pe cei slabi îi rog să asculte cu atenţie pe tovarăşii lor şi apoi ei înşişi să explice din nou scopul şi metodele executării lucrării independente.

O asemenea muncă desfăşor eu începînd cu clasa I. Rezultatul este că elevii claselor mari, nemaiaşteptînd răspunsul meu, explică scopul şi metodele executării lucrării independente. Acest procedeu la lecţiile simmultane cu două clase este foarte raţional şi el trebuie neapărat pus în practică.

După explicarea de către elevi a scopului şi a mijloacelor executării cutărei sau cutărei lucrări trec la controlul ei; în acest timp pun de obicei copiilor cîteva întrebări suplimentare atît în legătură cu materialul nou cît şi în legătură cu materialul parcurs anterior, legat însă cu tema dată. Lucrarea independentă (parţial sau total) este analizată de obicei nu de către unul ci de 2—3 elevi, chiar şi mai mulţi. Fiecărui elev care a luat parte la analiza temei îi pun notă şi explic neapărat de ce îi pun „4" şi nu „5" ş.a.m.d.

În controlul muncii independente multe depind de formularea întrebărilor de către învăţător. Întrebările nu trebuie să fie întîmplătoare, ci mai dinainte gîndite de către învăţător.

Examinarea trebuie organizată astfel ca răspunsul elevului respectiv să fie urmărit de toată clasa. In acest scop eu folosesc deseori această metodă, văzînd că un elev răspunde bine, îl întrerup şi rog pe alt elev să continue răspunsul sau să-şi dea părerea despre răspunsul respectiv. De obicei, elevul chemat de mine răspunde la 2—3 întrebări, iar răspunsul său este notat întotdeauna.

Tema pentru acasă. Temele pentru acasă sînt de asemenea o muncă independentă pentru elevi. Ele pot constitui sau fixarea deprinderilor şi cunoştinţelor primite la lecţie, sau repetarea materialului parcurs anterior, iar cel mai adesea ele pot fi îmbinarea acestor două lucruri. Temele pentru acasă eu le dau numai la lecţie, dar nu după ce a sunat de ieşire. Acest lucru este foarte important. Clopoţelul înseamnă pentru elevi începutul recreaţiei.

In care parte a lecţiei trebuie date elevilor temele pentru acasă?

Aceasta depinde şi de conţinutul materialului şi de momentul cînd are loc munca independentă şi, în sfîrşit, de gradul pregătirii clasei pentru

însuşirea temei pentru acasă. Eu dau tema pentru acasă de obicei după executarea de către copii a lucrării independente de bază sau înainte de începutul acesteia, cînd puterea de muncă a elevilor este mai mare, cîteodată şi la sfîrşitul lecţiei, cu 3—5 minute înainte de a suna pentru recreaţie.

Pregătind elevii în vederea executării temei pentru acasă caut ca toţi copiii să înţeleagă bine ce şi cum trebuie să lucreze acasă. In acest scop deseori analizăm exemple separate (ca model), dintre exerciţiile date acasă sau unele întrebări la care ei trebuie să răspundă. Dacă văd că o parte din elevi n-a înţeles tema pentru acasă, atunci îi reţin în clasă după terminarea lecţiilor şi lămuresc cu ei problema rezolvării lucrării date.

Este necesar ca tema pentru acasă să fie potrivită cu puterile elevilor, dar totodată ea trebuie să oblige pe copii să gîndească asupra conţinutului lucrării, să dezvolte iniţiativa elevilor şi capacităţile lor. Tema pentru acasă este asemănătoare lucrării independente în cazul cînd la lecţie s-a explicat un material nou.

La lecţia următoare la obiectul respectiv se controlează neapărat — total sau la alegere — executarea de către elevi a temei pentru acasă. Metodele de control sînt analoage celor folosite atunci cînd se verifică o lucrare independentă în clasă. In planul de lecţie eu indic amănunţit conţinutul temei pentru acasă, întrebările care trebuie puse elevilor, îmi notez numele elevilor pe care vreau să-i examinez.

Temele pentru acasă la fiecare obiect, le consider ca o importantă parte componentă a lecţiei, care deprinde pe elevi cu munca independentă asupra materialului de învăţămînt.

Învățământul în țările de democrație populară

Școala populară în Coreea nouă [1]

Ziua de 15 august 1945 — ziua eliberării Coreei de sub jugul imperialiștilor japonezi — de către invincibila armată sovietică este cea mai mare sărbătoare națională a poporului coreean.

Imperialiștii japonezi, în timpul ocupației lor sălbatice, au căutat să țină în întuneric pe toți oamenii muncii din Coreea, subjugîndu-le conștiința pentru a-i abate de la lupta de eliberare.

În acest scop, pentru majoritatea copiilor coreeni, chiar și școala elementară era inaccesibilă. Cea mai mare parte a populației coreene era neștiutoare de carte.

Despre politica pe care au dus-o cotropitorii japonezi, în timpul ocupației lor în Coreea, în domeniul învățământului ne vorbesc faptele.

Conform unor date statistice, în 1912 în Coreea erau 199 școli de stat, în care învățau 95% copii ai cotropitorilor japonezi și numai 5% copii coreeni.

După o altă statistică din 1942, deci după 30 de ani, chiar dacă avem în vedere datele exagerate date de oficialitățile japoneze, în școlile elementare învățau numai 58% copii coreeni.

Ocupanții japonezi nu permiteau să se predea în școlile coreene limba maternă și istoria patriei lor. Aceștia încercau să transforme poporul coreean iubitor de libertate în rob al lor. Folosind tot felul de mijloace, căutau să otrăvească conștiința națională a poporului autohton, să omoare dragostea față de patrie, să-l abată de la lupta pentru libertatea sa și pentru independența națională.

La 15 august 1945, invincibila armată sovietică a adus libertate poporului coreean, care a devenit, în partea de nord a Coreei, stăpîn pe soarta sa.

Din primele zile de la eliberare Guvernul Popular și Partidul Muncii din Coreea au trecut la crearea bazelor unui învățămînt cu adevărat popular. Chiar din noiembrie 1945, Departamentul învățămîntului public de pe lîngă Comitetul Popular Provizoriu, a elaborat un program de democratizare a învățămîntului public în Coreea.

Într-o cuvîntare a sa din 3 februarie 1946, Kim Ir Sen, fiu credincios al poporului coreean, a formulat principiile fundamentale de reorganizare a întregului sistem de învățămînt în Republica Populară Democrată Coreeană. Ca o sarcină importantă a statului se punea problema distrugerii definitive a ideologiei reacționare propagată de imperialiștii japonezi și lupta

[1] Articol tradus din Nacialnaia Școla, nr. 5, 1954, pag. 47—51.

pentru eliminarea oricăror rămăşiţe ale acestei ideologii din conştiinţa poporului coreean.

La 25 martie 1946 Comitetul Popular din Coreea de Nord a adoptat Hotărîrea cu privire la reorganizarea sistemului de învăţămînt. Prin această Hotărîre s-au pus bazele noului sistem democratic al învăţămîntului public. „În urma transformărilor care au avut loc în decembrie 1946 — scrie Pek Nam Un, ministrul învăţămîntului al Republicii Populare Democrate Coreene — poporul coreean a primit, pentru prima oară în decursul istoriei sale, dreptul la învăţătură, dînd posibilitate copiilor oamenilor muncii din Coreea să înveţe şi să se dezvolte multilateral".

Ca rezultat al măsurilor luate de guvernul democrat în Coreea de Nord a luat fiinţă următorul sistem al învăţămîntului public:

1) şcoala elementară de cinci ani; 2) gimnaziul elementar de trei ani în care intră absolvenţii şcolii elementare de cinci ani şi apoi — gimnaziul de trei ani în care intră absolvenţii care au terminat gimnaziul elementar de trei ani; adică pentru a absolvi învăţămîntul mediu complet, copiii coreeni trebuie să facă şcoala elementară de cinci ani, cursul gimnaziului elementar de trei ani (şcoala medie incompletă), iar apoi să înveţe în gimnaziul de trei ani; 3) în afară de gimnazii, sînt şcoli medii tehnice cu durata de 3—4 ani şi, în sfîrşit, 4) învăţămîntul superior.

Despre grija permanentă a Guvernului Popular şi a Partidului Muncii cu privire la dezvoltarea prin toate mijloacele a învăţămîntului public în ţară, precum şi despre rezultatele obţinute în acest domeniu, ne vorbesc faptele: Chiar în anul 1949, comparativ cu anii de grea asuprire din timpul dominaţiei japoneze, numărul şcolilor elementare din Republica Populară Democrată Coreeană s-a mărit de 3 ori. 98% dintre copiii de vîrstă şcolară urmează cursurile şcolii elementare. Numărul şcolilor medii incomplete a crescut de 20 de ori şi a celorlalte şcolii medii tehnice a crescut de 12 ori. Numărul şcolilor medii complete care în timpul militarismului japonez nu existau de loc, acum a atins numărul de 177.

În timpul dominaţiei cotropitorilor japonezi în Coreeea de Nord nu exista nici o instituţie de învăţămînt superior, iar acum numărul lor este de 15.

În legătură cu sarcina trasată înainte de război cu privire la realizarea învăţămîntului elementar general obligatoriu s-a acordat o deosebită atenţie pregătirii cadrelor didactice. Astfel cele 14 şcoli medii tehnice pedagogice, 4 institute de învăţători şi 1 institut pedagogic au reuşit să dea şcolilor în 1949 sute de cadre didactice.

La 10 septembrie 1949 sesiunea a IV-a a Adunării Populare Supreme a R. P. D. Coreene a adoptat legea cu privire la învăţămîntul elementar general obligatoriu care trebuia să intre în vigoare de la 1 septembrie 1950.

La 25 iunie 1950 agresorii americani şi slugile lor lisînmaniste au încălcat cu perfidie graniţele Republicii Populare Democrate Coreene întrerupînd munca paşnică şi creatoare a poporului coreean.

Intervenţia americană, după cum a declarat ministrul învăţămîntului din Republica Populară Democrată Coreeană — Pek Nam Un — a întrerupt dezvoltarea paşnică a învăţămîntului popular.

Intervenţioniştii au ars şi au distrus aproape toate clădirile şcolilor şi instituţiilor culturale ale republicii cauzînd daune în valoare de 4.800 milioane yeni.

Dar şi în aceste zile aspre ale războiului de eliberare şi în condiţiile neînchipuit de grele, militanţii frontului învăţămîntului popular şi-au

continuat cu abnegație, perseverență și curaj, ca adevărați fii ai poporului lor, sarcina nobilă de educare a constructorilor și apărătorilor dîrzi ai Coreei noi.

Guvernul Popular, Partidul Muncii și întreg poporul coreean, chiar din primele zile ale războiului de eliberare, au manifestat o grijă deosebită față de copiii orfani, fiii eroilor poporului care au căzut în lupta aprigă pentru eliberarea și independența patriei lor.

Încă de la 13 ianuarie 1951, Cabinetul de Miniștri al Republicii Populare Democrate Coreene, a adoptat o Hotărîre pentru înființarea unor instituții școlare speciale pentru copiii ostașilor și ofițerilor armatei populare, pentru copiii partizanilor și ai altor patrioți coreeni care n-au precupețit nimic pentru eliberarea patriei de sub agresiunea americană și a acoliților săi.

Conform acestei Hotărîri, copiii orfani începînd de la vîrsta de 3 ani pînă la 6 ani sînt primiți în grădinițele de copii, iar cei de la 7—12 ani în școlile elementare; băieții de la 13—18 ani învață în școlile întreținute de armată, iar fetițele de această vîrstă în școlile tehnice.

Statul a asigurat acestor copii hrană, adăpost și îmbrăcăminte, înconjurîndu-i de o continuă grijă și mîngîiere părintească.

La 4 iunie 1951, în toiul celei mai însemnate lupte pentru libertate și independența țării, dispreţuind condițiile grele pricinuite de război, Guvernul Republicii Populare Democrate Coreene a adoptat Hotărîrea în legătură cu pregătirea pentru deschiderea cursurilor la toate instituțiile școlare în anul 1951.

Întregul popor coreean a ajutat guvernului său să traducă în viață această Hotărîre istorică.

În această perioadă cu ajutorul puterii populare s-au putut reface peste 20.000 săli de clasă, s-a strîns o mare cantitate de mobilier școlar, s-a confecționat material didactic și s-a editat un număr însemnat de manuale școlare.

Despre abnegația și perseverența de neînchipuit a slujitorilor învățămîntului popular, ce și-au continuat nobila lor misiune în zilele grele ale războiului, se pot da multe exemple grăitoare. Pentru a asigura ținerea lecțiilor în mod normal cu elevii, ei adoptau cele mai diferite forme de muncă. Astfel, se făceau lecții în grupe cu elevii claselor de la mai multe școli; cursurile se țineau în adăposturi, bordeie, încăperi improvizate și adesea în locuri deschise expuse bombardamentelor neîntrerupte ale cotropitorilor. Directorul școlii populare din Hvansen — Kim Dea Dek — scrie:

„Piraţii americani au aruncat asupra școlii noastre cîteva zeci de bombe și cu toate acestea ei n-au reușit să distrugă dorința copiilor noștri de a învăța. Cînd clădirea școlii a fost distrusă — povestește mai departe Kim Dea Dek — profesorii și părinții elevilor au săpat un bordei, dar și acesta a fost distrus de dușmani. Nimic însă n-a putut să întrerupă învățătura copiilor".

În bordeiele nou săpate și amenajate cu grijă, lecțiile au continuat. Tot colectivul pedagogic ca răspuns la uneltirile dușmanului a continuat să muncească cu abnegație, consacrîndu-și toate forțele cauzei educării elevilor în spiritul dragostei și al devotamentului față de patrie.

Pen Ni Cer scrie că profesorii școlii populare din Hvansen, din propria lor inițiativă au ținut consfătuiri metodice. Pentru ridicarea nivelului predării, organizau lecții demonstrative și țineau lecții suplimentare cu elevii rămași în urmă.

Sub lozinca „Nici un copil de vîrstă școlară să nu rămînă în afara școlii", profesorii au atras în școală pe toți copiii de vîrstă școlară. Dato-

rită grijii guvernului, tuturor elevilor li s-au dat haine şi încălţăminte, iar şcolile au fost înzestrate cu materialul didactic necesar. Părinţii elevilor au luat parte activă la viaţa şcolii.

În timpul liber elevii ajutau familiilor celor plecaţi pe front, ajutau la trimiterea pachetelor pe front pentru ostaşii care apărau patria. De asemenea, copiii au ajutat organele puterii de stat să descopere duşmanii şi diversioniştii care pătrundeau în sînul populaţiei.

Membrii cercurilor de artişti amatori dădeau adesea spectacole în faţa părinţilor şi a ostaşilor armatei populare.

În clasă se redactau regulat gazete de perete.

Seara învăţătorii organizau discuţii cu ţăranii, citeau referate în legătură cu diferite teme. Pentru dormit rămînea prea puţin timp, dar nimeni nu se plîngea şi nimănui nu-i era teamă de greutăţi. Totdeauna ei erau gata să-şi depună toate forţele pentru educarea micilor cetăţeni din Coreea liberă, răsplătind cu cinste titlul de învăţător.

Mulţi dintre pedagogi, patrioţi înflăcăraţi care munciseră în şcolile Coreei, au plecat din primele zile pe front, sau în rîndurile partizanilor. Prin faptele lor vitejeşti nemuritoare, ei au înscris o pagină glorioasă în istoria luptei eroice a poporului coreean pentru libertatea şi independenţa patriei lui.

În timpul războiului, conform datelor Ministerului Învăţămîntului al Republicii Populare Democrate Coreene, funcţionau 3194 şcoli elementare în care învăţau 1 221 000 elevi; 908 şcoli medii incomplete cu un număr de peste 220 000 elevi, 146 şcoli medii cu 23 700 elevi, 62 diferite şcoli medii tehnice cu 15 400 elevi, 13 şcoli superioare cu 7 960 studenţi.

Anul şcolar 1953—1954 este primul an în condiţiile perioadei paşnice de după război. În faţa muncitorilor din învăţămîntul public s-au pus sarcini de mare răspundere: munca din şcoli trebuie continuată pe drumul construcţiei paşnice; reorganizarea şi construirea unui mare număr de şcoli, de internate, de case de copii şi alte instituţii pentru copii.

La 31 iulie 1953, Cabinetul de Miniştri al Republicii Populare Democrate Coreene a adoptat o hotărîre specială „Despre pregătirea noului an şcolar 1953—54". Această Hotărîre prevede măsuri concrete, multilaterale pentru începutul unei munci instructiv-educative rodnice în şcolile patriei. Astfel se prevedea ca pentru desfăşurarea unei munci normale în şcolile de toate gradele, şcolile care în timpul războiului au fost evacuate în diferite localităţi, să se întoarcă la locul lor pe măsură ce se refac clădirile şcolare. Reţeaua de şcoli trebuie reorganizată în aşa fel încît, pe cît va fi posibil, fiecare sat să-şi aibă şcoala sa.

Conform acestei hotărîri, toate clădirile şcolare ocupate în timpul războiului de diferite instituţii, au trebuit redate şcolii. Toţi învăţătorii care nu munceau în domeniul învăţămîntului au fost rechemaţi să muncească în cadrul şcolii.

S-au luat măsuri pentru îmbunătăţirea condiţiilor materiale şi de trai ale cadrelor didactice.

Studenţilor de la institutele pedagogice li s-au acordat burse. S-au luat măsuri pentru a asigura elevilor manuale, materialul didactic şi rechizite şcolare.

Pentru a pregăti cu succes noul an şcolar şi pentru a ajuta permanent organele învăţămîntului public din provincii, judeţe, oraşe, centre muncitoreşti şi sate, s-au înfiinţat comitete de pregătire, formate din reprezentanţi ai organelor de învăţămînt, ai partidului, ai organizaţiilor sociale, din muncitori-activişti ai învăţămîntului — din părinţii elevilor.

În luna iulie a anului trecut, Cabinetul de Miniştri din Republica Populară Democrată Coreeană a adoptat Hotărîrea „Despre reorganizarea sistemului de învăţămînt din şcolile populare, şcoli medii tehnice şi şcoli de învăţămînt superior". Această Hotărîre reprezintă un pas înainte pe drumul dezvoltării în viitor a învăţămîntului în Republica Populară Democrată Coreeană.

După cum s-a arătat în Hotărîre, în sistemul anterior de învăţămînt au existat unele lipsuri care în prezent, în noile condiţii de construcţie paşnică sînt, într-o anumită măsură, o piedică în problema pregătirii cadrelor necesare ţării pentru toate ramurile economiei şi culturii.

Durata învăţămîntului în şcoala populară, se spune în Hotărîre, era prea mare şi dimpotrivă, durata învăţămîntului în şcolile medii tehnice şi în şcolile superioare era prea scurtă pentru ca elevii să-şi însuşească complet cunoştinţele ştiinţifice şi tehnice înaintate.

Pentru înlăturarea acestor lipsuri s-au făcut schimbări în sistemul învăţămîntului public. Conform Hotărîrii „Despre reorganizarea sistemului de învăţămînt din şcolile populare, şcoli medii tehnice şi şcoli de învăţămînt superior", durata învăţămîntului în şcoala elementară s-a redus cu un an; în loc de 5 ani se fac 4 ani. Conform programei şcolare, elevii de la şcoala elementară coreeană studiază următoarele obiecte: limba maternă, aritmetica, ştiinţele naturii, istoria, geografia, educaţia fizică, desenul, cîntul şi lucrul manual.

Să luăm de pildă studierea limbii materne. În clasa I-a pentru studiul limbii materne se prevăd 14 ore pe săptămînă. Aceste ore se împart în felul următor: citire — 8 ore, scris — 3 ore, dezvoltarea vorbirii şi expunere — 1 oră şi caligrafia — 2 ore.

În clasa II-a: citire — 8 ore, scris — 3 ore, expunere — 1 oră, caligrafia — 2 ore.

În clasa III-a: citire — 9 ore, gramatică — 3 ore, dezvoltarea vorbirii — 1 oră şi caligrafia — 2 ore.

Clasa IV-a: citire — 6 ore, gramatică — 3 ore şi compunerea — 1 oră.

Durata învăţămîntului în diferitele şcoli medii tehnice se măreşte încă cu 6—12 luni. În felul acesta, acum în loc de 3 ani, se fixează 3 ani şi jumătate pînă la 4 ani.

Cursurile în toate facultăţile, institutele pedagogice, ale institutului de limbi străine şi ale altor institute de învăţămînt superior s-au prelungit de la 3 ani la 4 ani. În Universitatea „Kim Ir Sen" la toate facultăţile s-a stabilit învăţămîntul de 5 ani.

La sfîrşitul lunii august 1953, la P h e n i a n a avut loc consfătuirea pe întreaga Coree a muncitorilor din învăţămînt, la care participanţii au luat hotărîri şi au fixat sarcini pentru ridicarea calităţii întregii munci instructiv-educative în şcolile din R. P. D. Coreeană.

Mişcarea populară din întreaga ţară, de ridicare a şcolilor, a jucat un rol mare în lichidarea consecinţelor grele ale războiului în domeniul învăţămîntului public. În prezent, a declarat ministrul învăţămîntului din Republica Populară Democrată Coreeană, Pek Nam Un, s-au creat toate condiţiile necesare pentru refacerea aproape a 87% din şcoli şi pentru atragerea în şcoală a aproape 97% dintre copiii de vîrstă şcolară. Astfel în provincia Hvanhe, care se găseşte în apropiere de fosta linie a frontului şi care a suferit mult de pe urma bombardamentelor barbare ale intervenţioniştilor, s-au refăcut şi s-au reconstruit 6 083 de săli de clasă, s-au confecţionat peste 80 000 piese de diferite materiale didactice.

În provincia Hamgen de Sud, s-au refăcut și s-au reconstruit aproape 9 000 de săli de clasă și s-au confecționat 100 000 de diferite piese de material didactic.

Ministrul învățămîntului Pek Nam Un, a declarat de curînd că în anul școlar curent, în țară, toate școlile de cultură generală au început cursurile la 1 septembrie. În prezent în Republica Populară Democrată Coreeană, se numără 3 216 școli elementare în care învață 1 333 448 de elevi; 916 școli medii incomplete cu 278 618 elevi; 184 școli medii cu 41 379 elevi și 17 școli medii tehnice a căror cursuri sînt urmate de 6 671 de tineri. De la 1 octombrie 1953 au început cursurile în 15 instituții de învățămînt superior din republică.

În 1956, în urma realizării planului de producție de 3 ani, care s-a adoptat în legătură cu refacerea și reconstruirea economiei și culturii după război a Republicii Populare Democrate Coreene, numărul școlilor elementare va crește pînă la 4 238. Se va introduce complet învățămîntul elementar general obligatoriu, a cărui realizare a fost sistată în anul 1950 din cauza războiului. Numărul școlilor medii incomplete va crește pînă la 1 163, școlile medii complete vor fi în număr de 201, și instituțiile de învățămînt superior vor ajunge în număr de 18.

Muncitorii din învățămînt și întregul popor coreean, a spus ministrul învățămîntului Republicii Populare Democrate Coreene, Pek Nam Un, vor lucra cu mai multă abnegație pentru a crește o generație activă și conștientă.

Critică și bibliografie

„EDUCAȚIA ELEVILOR ÎN SPIRITUL MORALEI COMUNISTE"

de *N. I. Boldîrev*

Cadrele noastre didactice învățînd din experiența școlii sovietice au dobîndit succese însemnate în ceea ce privește nivelul de cunoștințe și munca educativă cu elevii. Pentru multe cadre didactice însă, problema înfăptuirii, în cadrul lecțiilor ca și în restul activității lor în școală, a muncii educative prezintă încă mari dificultăți. Intrebările: „Ce sarcini educative trebuie urmărite în cadrul fiecărei lecții?" și „ce metode trebuie alese" constituie preocuparea de seamă a învățătorilor și profesorilor noștri. Această preocupare este și mai vădită în urma prelucrării în școală a ordinului Ministerului Învățămîntului „Cu privire la întărirea disciplinei și îmbunătățirea muncii educative în instituțiile de învățămînt și de educație de la Sfaturile Populare".

In aceste condiții este clar cît de binevenită este cartea lui N. I. Boldîrev: „Educația elevilor în spiritul moralei comuniste" (Editura de stat didactică și pedagogică 1954) în care sînt tratate în mod sistematic problemele de bază ale educației morale: învățătura marxist-leninistă despre morală, baza ideologică a educației morale în școala sovietică; Principalele trăsături ale moralei comuniste, sarcinile, principiile, conținutul și metodele educării moralei comuniste; Unele probleme ale conținutului moralei comuniste, (Educarea patriotismului socialist și a internaționalismului proletar; educarea disciplinei conștiente etc.) ca și principiile și metodele educației morale, deși au fost adeseori tratate în consiliile pedagogice, la cercurile pedagogice, la cursurile de vară pentru perfecționarea cadrelor didactice, ele nu au fost suficient legate de viața propriei școli, a propriilor elevi; ele nu sînt încă însușite profund, iar modul lor de realizare în cadrul procesului de învățămînt constituie o dificultate pentru mare parte din cadrele noastre didactice. Cartea lui N. I. Boldîrev, scrisă într-o formă clară, ilustrată cu metode concrete de muncă ale învățătorilor sovietici este de un mare ajutor în înlăturarea acestor dificultăți.

In prezentarea de față se va insista asupra unei probleme care ocupă un loc principal în cartea lui N. I. Boldîrev și pe care, mai ales, o găsim în viață (în viața școlii, în viața din afară de școală, în viața care începe după terminarea școlii); este vorba de „Unitatea dintre concepția despre lume și conduita oamenilor, unitatea dintre convingerile comuniste și acțiunile oamenilor".

Morala comunistă este strîns legată de concepția comunistă despre lume, fapt ce permite oamenilor sovietici să aibă un criteriu sigur pentru determinarea conduitei, pentru aprecierea în spirit critic și autocritic a conduitei proprii și a conduitei celorlalți oameni; de asemenea ea înarmează oamenii sovietici împotriva încercărilor de pătrundere a ideologiei putrede, burgheze. N. I. Boldîrev ne arată că această problemă a unității între concepție și conduită este una din trăsăturile moralei comuniste, alături de trăsături ca: înaltul nivel ideologic al moralei comuniste; atitudinea activă față de realitate; îmbinarea intereselor personale cu cele colective.

Necesitatea realizării unității între concepție și conduită, reiese din sarcinile educației morale:

— formarea noțiunilor și convingerilor morale ale elevilor;

— formarea deprinderilor și obișnuințelor conduitei comuniste a elevilor;

— educarea și dezvoltarea sentimentelor morale ale elevilor;

— educarea și întărirea trăsăturilor comuniste de caracter ale elevilor.

Nu se poate obține unitate între concepția despre lume și conduita elevilor, între convingeri și acțiuni, între cuvînt și faptă fără a realiza toate sarcinile educației moralei comuniste.

Pentru ca elevii noștri să poată aprecia ce este bine și ce este rău, ce este drept și ce este nedrept și să poată ajunge să ia o atitudine principială, trebuie să se muncească sistematic cu ei spre a clarifica noțiunile morale, a-i face să înțeleagă normele și regulile comuniste, a le forma concepția comunistă și convingerile comuniste despre lume.

Lupta pentru formarea la elev a unei atitudini principiale, trebuie dusă de profesor

în tot timpul şcolarităţii elevilor. Aşa cum profesorul priveşte în perspectivă pregătirea la disciplina pe care o predă şi prevede la ce nivel trebuie să ajungă elevii prin întregul sistem de lecţii pe care-l va preda pînă la terminarea şcolii — aşa trebuie să privească în perspectivă şi sistemul de măsuri educative pe care le va lua. Această muncă cere formarea în permanenţă a unor baze trainice pe care să se poată clădi noţiuni noi, idei noi morale. Noţiunile morale nu trebuie memorizate pentru că în felul acesta elevii noştri s-ar opri la faza declarativă, ar putea vorbi frumos — de pildă — despre noua atitudine faţă de muncă, dar şi-ar îndeplini slab sarcinile. Una din cauze este felul moralizator în care se face uneori educaţia morală.

Tot la faza declarativă rămînem şi dacă ne mulţumim să facem din orele de activitate educativă numai ore de referate, fără să ţinem seama de cerinţele educaţiei, de vîrsta elevilor, de interesul şi preocupările lor. In cartea lui N. I. Boldîrev se arată, cu multe exemple, că în cadrul metodei convingerii sînt o serie de procedee care pot fi utilizate în activitatea educativă; lămurirea, îndrumarea morală, convorbirea morală (cu rezultate atît de bune cînd e just pregătită), orele de informare politică, prelegerile etc.

Cadrele didactice trebuie să fie convinse că nu afirmaţiile elevilor sînt criteriul determinant pentru aprecierea rezultatelor educaţiei morale, ci conduita lor. In cartea lui N. I. Boldîrev chestiunea formării deprinderilor şi obişnuinţelor de conduită comunistă este tratată în două capitole: „Educarea deprinderilor şi obişnuinţelor de conduită civilizată" şi „Exerciţiul şi deprinderea în educaţia morală a elevilor".

Dacă este destul de uşor, pentru învăţător şi diriginte, să vorbească cu elevii despre regulile de purtare, imprimarea pentru toată viaţa a deprinderilor şi obişnuinţelor unui om cult, ale unui adevărat comunist cere însă mult mai multă măiestrie şi mai mult timp. In primul rînd cadrele didactice trebuie să vadă deosebirea profundă între regulile noastre de purtare şi acele „bune maniere" pe care educaţia burgheză urmărea să le formeze copiilor, „maniere" care de fapt constituiau unul din aspectele făţărniciei moralei burgheze.

Prin regulile de purtare este vorba de a educa fondul cult al omului, exteriorizat prin purtări alese. N. I. Boldîrev subliniază că obişnuinţele de conduită civilizată se exprimă prin respectul faţă de alţi oameni, prin atitudinea politicoasă, prin curăţenie şi ordine, prin felul civilizat de a discuta, prin comportarea justă în locaturi publice. N. I. Boldîrev arată că sarcinile principale ale educării conduitei civilizate sînt:

— educarea unei conduite civilizate în muncă şi odihnă;

— deprinderea elevilor cu politeţea;

— dezvoltarea unui limbaj cultivat;

— dezvoltarea bunului gust;

— deprinderea elevilor cu ordinea şi curăţenia;

— lichidarea deprinderilor şi obişnuinţelor negative în conduita elevilor;

— deprinderea elevilor de a-şi controla singuri conduita.

În realizarea celor arătate Boldîrev citează o serie de factori care pot fi folosiţi cu succes. Vorbind despre importanţa îndrumării morale în educarea comunistă a elevilor, Boldîrev spune: „În procesul muncii educative nu trebuie să se abuzeze de îndrumarea morală. Folosirea prea frecventă şi fără pricepere a moralizării poate duce la limitarea independenţei elevilor şi la transformarea lor în automate docile, care să îndeplinească inconştient indicaţiile profesorilor" (pag. 198). Omul cu cît este mai civilizat cu atît munca sa este mai organizată şi se străduieşte necontenit să elimine ce este de prisos din munca lui. Acest scop de a crea un om civilizat — îl urmăreşte învăţătorul cînd insistă asupra desfăşurării ordonate a muncii. Astfel, la clasele mici, în special la clasa I, este necesară la începutul orei, pregătirea rechizitelor necesare în timpul lecţiei. Se ştie că scoaterea obiectelor din ghiozdane sau din bănci la mijlocul orei, provoacă în clasă o agitaţie care poate dura cîteva minute. Despre felul cum luptă învăţătorii pentru realizarea unei munci ordonate, în ritm viu, se pot da multe exemple din viaţa şcolii, astfel: necesitatea întrebuinţării pentru scris, la clasele mici, a caietelor cu liniatură specială, ascuţirea creioanelor, ordinea în clasă: organizarea colţului unde îşi fac temele date pentru acasă; îndrumarea în ceea ce priveşte lectura în afară de clasă. De asemenea elevii trebuie învăţaţi cum să citească, cum să scoată esenţialul din cele citite, cum să-şi planifice timpul etc.

N. I. Boldîrev insistă mult asupra necesităţii deprinderii elevilor de a fi politicoşi şi că în primul rînd ei trebuie să înţeleagă că politeţe înseamnă respect faţă de om, modestie, delicateţe, tact. Printre exemplele cu care-şi ilustrează îndrumările, N. I. Boldîrev arată că A. S. Makarenko şi elevii lui au hotărît să cedeze locul în tramvai bătrînilor, femeilor şi să facă aceasta fără să se uite în jur ca să vadă ce impresie au făcut. Obişnuinţa s-a format în scurt timp după ce au luat hotărîrea şi au pus-o în practică.

N. I. Boldîrev arată că problema dezvoltării limbajului cultivat merge mînă în mînă cu problema dezvoltării limbajului corect. Aceasta se obţine prin citirea operelor clasice, prin lupta împotriva cuvintelor jignitoare, împotriva poreclelor.

Dezvoltarea bunului gust se realizează prin obişnuirea cu preţuirea frumosului,

prin obișnuirea cu un fel de a se îmbrăca simplu și curat, prin calitatea lecturii, a spectacolelor, prin felul cum e împodobită clasa etc. Elevilor este bine să li se vorbească despre jurnalul eroinei Zoia Kosmodemianskaia, jurnal în care avea notat cuvintele lui Cehov: „În om totul trebuie să fie frumos: și figura — și îmbrăcămintea — și sufletul — și gîndurile".

În ce privește deprinderea elevilor cu ordinea și curățenia, N. I. Boldîrev dă exemple concrete cum să-și îngrijească îmbrăcămintea, cum să-și păstreze lucrurile etc.

Pentru lichidarea deprinderilor și obișnuințelor negative în conduita elevilor este necesară, în primul rînd, asigurarea unor condiții sănătoase în școală și în familie.

În sfîrșit, pentru a forma deprinderea elevilor de a-și controla singuri conduita, este necesar ca pedagogul să nu neglijeze lucrurile mărunte din care e alcătuită viața de zi cu zi a elevilor și să-i deprindă pe elevi să nu neglijeze nici ei „mărunțișurile", să-i deprindă să-și observe propria conduită și s-o corecteze.

În vederea educării deprinderilor de mai sus, N. I. Boldîrev arată pe larg o serie de metode întrebuințate de învățătorii sovietici. Astfel, G. Volkova, învățătoare la școala de 7 ani din Kirinsk, raionul Krasovaisk, din R.S.S.A. Udmurtă îi obișnuiește pe elevii ei din clasa I să fie politicoși și respectuoși învățîndu-i în primul rînd sensul cuvintelor: „a mulțumi", a-și cere scuze etc, și apoi le oferă prilejul să le întrebuințeze în procesul desfășurării activității școlare. M. N. Guscina, învățătoare la Școala nr. 321 din Leningrad educă la elevii ei hărnicia și silința; din prima zi de școală îi face să înțeleagă că în clasă trebuie să fie curățenie, că trebuie să se muncească în liniște; prin exerciții zilnice le formează obișnuința de a-și spăla mîinile, de a se șterge pe picioare la intrarea în clasă etc.

N. I. Boldîrev, privind problema exercițiilor și a formării deprinderilor prin prizma învățăturii lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare, subliniază nu numai încrederea în posibilitățile de dezvoltare ale omului, optimismul pedagogic, ci și posibilitatea ca fapta să nu rămînă în urma vorbei, acțiunea să nu rămînă în urma convingerii.

S-au arătat cîteva aspecte din bogăția de material cuprins în cartea lui N. I. Boldîrev, material în care cadrele noastre didactice pot găsi un bogat izvor de învățăminte pentru munca ce au de dus în scopul educării comuniste a tineretului. Pentru a realiza însă educația morală comunistă, învățătorul sau profesorul, dirigintele, directorul, metodistul, inspectorul (fiecare pornind din punctul lui de vedere) trebuie să utilizeze o metodică foarte complexă și să urmărească timp îndelungat atingerea scopului. Pentru aceasta, trebuie cunoscut fiecare elev în parte pentru a se putea lua măsuri corespunzătoare pentru formarea lui și în această muncă a cadrelor noastre didactice, cartea lui N. I. Boldîrev este de un prețios ajutor.

Lector *Ioana Ionescu*
Institutul central de perfecționare
a cadrelor didactice, București.

„CRAVATA ROȘIE"

— Revista pionierilor și școlarilor —

Presa pentru copii este astăzi un factor important și necesar în educarea tinerelor vlăstare ale patriei noastre.

Urmărind educația comunistă a tineretului din patria noastră, revista „Cravata roșie", alături de celelalte reviste pentru copii și tineret, are sarcina de a forma gustul pionierilor și elevilor pentru citit, de a le îmbogăți și întări cunoștințele căpătate în școală, de a-i educa în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar.

Înfăptuirea acestei sarcini de bază este posibilă numai prin împletirea strînsă a cerințelor literaturii pentru copii, în general și ale presei pentru copii, cu cerințele pedagogice ale școlii.

Din cercetarea ultimelor numere ale revistei „Cravata roșie" pe anul 1954 se observă străduința redacției de a asigura un conținut cît mai bogat și mai variat prin publicarea de materiale interesante originale sau traduse din literatura universală progresistă. Prin acestea se urmărește, în primul rînd, lărgirea și îmbogățirea cunoștințelor pionierilor și elevilor căpătate în cadrul lecțiilor.

De la număr la număr se remarcă o creștere simțitoare nu numai în ceea ce privește alegerea temelor, dar și în prezentarea tehnică a revistei. Un progres vădit se observă în prezentarea desenelor, a imaginilor celor mai reușite, a varietății grafice etc. Acest fapt are o deosebită importanță dacă ne gîndim la cititorii cărora li se adresează revista.

Numerele cercetate cuprind importante teme care contribuie, prin cunoașterea lor, la educarea pionierilor și școlarilor în spiritul moralei comuniste.

Astfel, unele lucrări vorbesc despre trecutul patriei („Urme din trecut" — nr. 10; „Din vremea Bobîlnei" — nr. 14) altele

despre frumusețea naturii patriei („Concurs de geografie" nr. 10; „În vacanță" nr. 10) iar altele despre viața nouă a pionierilor și elevilor sau a oamenilor muncii din țările de democrație populară, sau din viața și faptele oamenilor muncii din alte țări (Pistolul și vioara — nr. 10; Din viața lor — nr. 11; Lîngă porțile Pekinului — nr. 12; etc.).

Materialul „Urme din trecut", spre exemplu, cuprinde date interesante în legătură cu monumentele istorice din patria noastră, evocîndu-se în același timp unele figuri de seamă din trecutul de luptă pentru libertate al poporului, în timp ce în alte materiale, ca de ex. *„Lîngă porțile Pekinului"*, cititorilor li se înfățișează cîteva momente din lupta pentru eliberare a poporului chinez.

Prin publicarea acestor lucrări, redacția a urmărit educarea pionierilor și elevilor în spiritul patriotismului socialist și a internaționalismului proletar, trăsătură esențială a educației comuniste.

În toate numerele revistei se urmărește îmbogățirea cunoștințelor cititorilor căpătate în școală, prin lucrări cu un conținut științific din diferite domenii (*Știați că*...nr. 9, 12; *Cum, ce, de ce*... — nr. 13; *Călătorie în adîncuri* — nr. 12—14; *Știful* — nr. 10; *Într-un stup de albine* — nr. 10; *Popasul grînelor* — nr. 14; *Ciinele jder* — nr. 14 etc.). Cuprinzînd explicații interesante în legătură cu unele fenomene ale naturii, cu diferite aspecte din viața economică a unor țări înaintate (ca U.R.S.S., R. P. Chineză etc.) sau în legătură cu unele probleme de agricultură, aceste materiale sînt de un real folos pentru lărgirea cunoștințelor elevilor.

Presa pentru copii, și în general literatura pentru copii, folosește imaginea artistică ca mijloc de cunoaștere a realității și de influențare în scopul educării conștiinței și sentimentelor cititorilor.

Mergînd pe această cale scriitoarele G. Iuteș în „Amintește-ți", S. Doiniș în „Poveste despre doi băieți" și „Dragă Fănuță" precum și scriitorul C. Gruia în „Cuvinte încrucișate" reușesc să trezească interesul cititorilor prin faptele înfățișate. Lucrarea „Poveste despre doi băieți" tratează un episod din viața pionierilor în vacanță. „Eroii" povestirii se cunosc la mare unde veniseră să-și petreacă vacanța împreună cu părinții lor. Din înlănțuirea faptelor se desprind clar figurile celor doi pionieri. Tudor este animat de dragoste tovărășească față de Aurel. Pe de altă parte Aurel, deși pare la început morocănos, retras, el se dovedește a fi un copil bun și plin de dragoste față de prietenul său Tudor.

Dialogul viu, firesc, dă povestirii multă prospețime, mărind în același timp interesul cititorului pentru povestire.

Cunoașterea îndeaproape a vieții pionierilor noștri a dat posibilitatea autoarei să zugrăvească veridic figurile celor doi pionieri crescuți într-un spirit nou, spiritul moralei comuniste.

O inițiativă a redacției care ar trebui extinsă este aceea a publicării unor poezii destul de bine realizate — creații ale unor pionieri ca *Era atunci pe seară* de G. Nedelcu din nr. 11. Prin publicarea acestor materiale revista stimulează posibilitățile de creație ale elevilor.

Cele arătate mai sus nu sînt singurele părți pozitive ale revistei „Cravata roșie". Pe lîngă faptul că ea reușește prin conținutul bogat să deștepte elevilor dragostea pentru lectură și le mărește bagajul de cunoștințe, revista este în același timp și de un real folos cadrelor didactice în munca lor de educare a tinerei generații.

Cu toate acestea revista are o serie de lipsuri, atît în ceea ce privește conținutul, cît și în prezentarea grafică a lucrărilor, lipsuri cari pot fi înlăturate și este necesar să fie înlăturate pentru a face revista „Cravata roșie" și mai interesantă.

Deși redacția a fost preocupată să aibă o cît mai largă tematică pentru revistă, lucrul acesta nu s-a realizat pe deplin.

Revista nu ilustrează în suficientă măsură tema muncii creatoare în țara noastră, tema vieții școlii noastre, a activității organizației de pionieri; de asemenea este slab reprezentată viața pionierilor și școlarilor în familie. Pionierii și elevii sînt interesați de lucrările care cuprind fapte din viața lor, căutînd în ele modele demne de urmat și un îndreptar pentru propriile lor acțiuni.

Este deci necesar să fie cuprinse în paginile revistei — unele opere care să contribuie la organizarea și educarea colectivului de elevi, la întărirea disciplinei și la înțelegerea justă a raporturilor ce trebuie să existe între elevi, cadre didactice și părinți. Unele materiale ating aspecte ale relațiilor dintre părinți și copii, dar nu reușesc să le înfățișeze în mod just; așa este cazul povestirii „Dragă Fănuță" de S. Doiniș, unde copiii apar rupți de familie (hoinăresc pînă noaptea tîrziu și nu dau socoteală părinților, care găsesc asta destul de firesc în loc ca ei să fie printre cei dintîi care se interesează de faptele copiilor lor și le canalizează energia de nestăvilit către preocupări folositoare).

Credem, de asemenea, că din revistă lipsesc o serie de alte materiale care ar putea contribui, în mare măsură, la dezvoltarea dragostei pentru literatură și la dezvoltarea gustului pentru citit a pionierilor și școlarilor noștri. Astfel, revista nu publică basme și legende din literatura noastră populară sau opere pentru copii ale scriitorilor noștri clasici și ale scriitorilor clasici universali. În acest sens ar fi bine să se scoată la iveală o serie de lucrări ale scriitorilor noștri clasici, cuprinse în manualele școlare elaborate de ei sau la care au colaborat. S-ar valorifica în felul acesta o bogată moștenire literară iar revista ar cîștiga prin cuprinderea

unor istorioare pline de învățăminte scrise într-o formă artistică desăvîrșită. Astfel pot fi publicate unele istorioare ale lui Al. Obobescu, I. Slavici, unele poezii ale lui G. Topîrceanu etc.

Revista cuprinde prea puține lucrări cu caracter științific-fantastic și de aventură, deși acest gen place atît de mult copiilor.

Pionierii și școlarii sînt la fel atrași de materialele care vorbesc despre descoperirile științifice, despre marile construcții ale socialismului și comunismului; ei caută cu interes acele materiale care vorbesc despre viitorul patriei, despre dezvoltarea tehnicii, despre oamenii epocii comunismului. Aceste lucrări dezvoltă personalitatea pionierilor și școlarilor noștri, le formează voința, le dezvoltă curajul, spiritul de inițiativă, simțul de răspundere, îmbogățindu-le în aceeași măsură cunoștințele însușite la clasă. Povestirea „Călătorie în adîncuri" de R. Nor (nr. 12—14) tratează o asemenea temă; autorul reușește să convingă atît prin bogăția informației, cît și prin măiestria cu care a știut să facă descrierea călătoriei în adîncurile pămîntului. Lucrarea conține însă numeroși termeni care nu sînt cunoscuți de cei cărora se adresează revista (Pleurotoma, Congeria, Unio Paludina, miocenul etc.). Explicarea acestor termeni n-ar fi diminuat cu nimic valoarea povestirii. Prezentate la nivelul înțelegerii cititorilor, astfel de materiale prin forma lor atractivă vor completa și lărgi cunoștințele elevilor.

În cele șase numere ale revistei de care ne ocupăm se face simțită lipsa unor materiale de satiră și umor. Acest lucru duce evident și la sărăcirea conținutului. Prin includerea în paginile revistei a unor scurte materiale satirice și umoristice s-ar mări caracterul mobilizator al revistei în problema întăririi disciplinei conștiente a pionierilor și școlarilor și a lichidării atitudinii de delăsare în activitatea școlară.

În privința conținutului, multe materiale originale depășesc nivelul de înțelegere al pionierilor și școlarilor noștri. Redacția, urmărind ca materialele să fie în primul rînd instructive și moralizatoare, a pierdut din vedere cerințele pedagogice ale literaturii care se adresează copiilor, neglijînd problema accesibilității și respectării particularităților de vîrstă ale elevilor.

De aceea prezentarea figurilor de eroi ai clasei muncitoare (Haia Lifșiț, Petre Gheorghe), a figurilor de scriitori și oameni de știință progresiști din țara noastră și din alte țări (A. Toma, Al. Vlahuță, V. Babeș, A. P. Cehov) este făcută pur descriptiv, într-un stil rece, neatractiv. Spre exemplu în prezentarea eroinei „Haia Lifșiț" se putea povesti un fapt, o întîmplare din viața luptătoarei, care ar fi conturat mult mai bine personalitatea și tăria de caracter. La fel și pentru celelalte figuri prezentate.

Asemănătoare celor de mai sus sînt și alte materiale ca: „Pentru făurirea bunei stări a poporului" (nr. 11), „Vizitînd expoziția agricolă unională" (nr. 11), „Stîna de pe Drăganul" (nr. 13). Articolul „Pentru făurirea bunei stări a poporului" depășește nivelul de înțelegere al copiilor, el putînd foarte bine figura și într-o revistă pentru adulți.

Numeroase texte, cum sînt „Revedere" de G. Ștefan, „Într-o seară" de O. Pancu - Iași „Un cuvînt încîlcit" de I. Sebastian, „Năstrușnicele aventuri ale lui Nuțu" de Șt. Luca etc., nu au un conflict închegat, oprindu-se la fapte puțin însemnate sau mărginindu-se la redarea unor situații schematice, neconvingătoare.

Lucrarea „Năstrușnicele aventuri ale lu Nuțu" de Șt. Luca nu trezește interesu cititorului, care de la început cunoaște sfîrșitul povestirii și, mai ales, simte la tot pasul tendințele moralizatoare ale povestitorului. Povestirea pierde, de asemenea și prin slaba realizare artistică.

În privința formei cele șase numere ale revistei au mari lipsuri, atît pe linia prezentării artistice, cît și în privința vocabularului și corectitudinii gramatical-ortografice. Autorii și redacția de multe ori au neglijat această cerință elementară față de materialele publicate. Lucrul acesta este mai evident atunci cînd ne referim la poezii care sînt — în general — la un nivel artistic scăzut, fiind lipsite de muzicalitate, de imagini artistice reușite („Fulgii" de T. Utan nr. 14, „Pastel" de M. Cremene etc.).

În poezia „Spic de grîu" de exemplu, autorul I. Băieșu întrebuințează imagini artistice neveridice deformînd realitatea. În poezie se spune:

„Spicul blond ca o codană", (de unde ar reieși că toate codanele sînt blonde).

„Dolofan și mustăcios" (tot ca o codană?)

Și alte poezii au asemenea lipsuri.

În poezia „Pastel" de M. Cremene, găsim:

„Iar pe mal pe unde parcă bate-o inimă arar" nu se înțelege la ce se referă autoarea. În alte poezii se folosesc termeni nefirești spiritului limbii noastre sau greșit întrebuințați ca, în poezia „Aeromodelul" de O. Zotta (nr. 11): „Salut măi pui de avion, ce *drumețești* spre soare!", sau în „Veverița din pădurea șipotelor" de O. Manițiu nr. 9) „și-și freca *gherușele* unele de altele..." etc.

Unii scriitori folosesc în cursul povestirii expresii vulgare, care deservesc conținutul lucrării respective. Astfel în „Cucuietul" de Al. Jar se întîlnesc expresii „ca,,...domnul Foaie de Varză face în pantaloni", „trîntind un scuipat printre dinți", „Bravo, Lăbuș! I-ai rupt bucile!" Asemenea expresii există și în poezia „Spic de grîu" de I. Băieșu, nr. 9: „...Pe o vrabie se spune, A-njurat-o mai cu foc".

Redacția revistei nu s-a preocupat îndeaproape de corectitudinea materialelor și din

punct de vedere al ortografiei şi al punctuaţiei. Această problemă este la fel de importantă ca şi cele de conţinut sau formă deoarece pionierii şi şcolarii îşi întăresc deprinderile scrierii corecte şi pe această cale.

Astfel, mai ales în nr. 10 apare o ortografie neunitară : (*â* alături de *î*, *sunt* alături de *sînt*), lipsa articolului : „fetele se gîndesc...la rochi" (în „Cuvinte încrucişate" de C. Gruia) ; „Muntele e plin de gălăgie Şi poiana de cravate *roşi*" (în „In vacanţă" de D. Botez) etc..

Greşeli şi mai frecvente se întîlnesc în folosirea semnelor de punctuaţie, mai ales virgula care desparte, în unele locuri, subiectul de predicat („pioniera Radu Ana de la Şcoala de fete nr. 23, a pornit... ! sau „Ştacheta atinsă în treacăt cu mîna, a căzut...") (în „Spartachiada pionierilor" nr. 9 ; sau desparte părţi de propoziţie sau propoziţii de acelaşi fel legate cu *şi* („Cneaghina se urcase din nou în caretă, şi alaiul pornise mai departe") „Ilieş pui de viteaz" de A. Boldur — nr. 9 ; „dar cu accente mai puternice, şi cu o viziune precisă" („A. P. Cehov" de An. B. — nr. 9).

In prezentarea grafică şi tehnică, atragem atenţia — în primul rînd — asupra faptului că litera folosită este prea mică, sînt prea multe desene în negru, unele imagini nu corespund conţinutului (în povestirea „Victor Babeş" din nr. 9 figura logofătului din ilustraţie nu corespunde descrierii făcute de autor în conţinutul bucăţii), unele desene sînt şterse şi fără explicaţii (pag. 16—17 din nr. 12), iar altele deformează realitatea (coperta a doua de la nr. 12).

Pentru vîrsta cititorilor, cărora li se adresează revista, are deosebită importanţă o cît mai variată prezentare grafică deoarece aceasta măreşte interesul şi curiozitatea pentru publicaţia respectivă şi educă la copii simţul estetic.

Pentru ca numerele viitoare să apară şi mai mult îmbunătăţite, socotim că redacţia ar trebui să urmărească cuprinderea în paginile revistei a cît mai multe şi mai variate materiale accesibile pionierilor şi elevilor între 9 şi 14 ani, materiale în care să se respecte, în primul rînd, particularităţile de vîrstă.

Conţinutul lucrărilor publicate trebuie axat mai mult pe probleme, din viaţa şcolii, a organizaţiei de pionieri şi a elevului în familie, lucru care ar duce — pe de o parte — la realizarea caracterului mobilizator şi atractiv al revistei, iar — pe de altă parte — ar contribui — alături de cadrele didactice la orientarea justă a activităţii elevilor în şcoală şi în afara ei, la educarea lor în spiritul moralei comuniste.

De asemenea, trebuie să existe o mai mare preocupare pentru cuprinderea în paginile revistei a cît mai multe materiale din literatura noastră populară orală (basme, legende) şi din literatura clasică (română şi universală). Acestea să fie frumos ilustrate şi bogat colorate.

De asemenea, să se dea o mai mare extindere literaturii fantastico-ştiinţifice şi de aventuri, care contribuie la dezvoltarea imaginaţiei, a curajului şi spiritului de iniţiativă, trăsături ale omului nou, omul societăţii socialiste.

Intr-o mare parte a prezentării ce am făcut revistei „Cravata roşie" ne-am oprit asupra lipsurilor acestei publicaţii. Calea ascendentă urmată de „Cravata roşie", îmbunătăţirea continuă a conţinutului materialelor publicate, eforturile de a face prezentarea grafică plăcută, îndreptăţesc speranţa că redacţia revistei va depune toate eforturile pentru a înlătura lipsurile arătate — dintre care unele destul de serioase — şi va face din „Cravata roşie" un şi mai bun şi drag prieten al pionierilor şi şcolarilor noştri.

Cercetător *A. Darie*
Inst. de Şt. pedagogice.

Consultaţie

REPETAREA MATERIEI LA MATEMATICĂ

Redacţia Revistei de pedagogie a primit mai multe scrisori de la profesori de matematică în care i se cere anumite lămuriri cu privire la repetarea materiei. Ca răspuns la întrebările primite redacţia publică, în acest număr al revistei, o consultaţie dată de tovarăşa Maria Dinescu — profesoară de matematică la şcoala medie nr. 21 de fete din Bucureşti.

Un rol deosebit în asigurarea însuşirii temeinice a cunoştinţelor — şi la matematică ca la toate obiectele de învăţămînt — îl are repetarea materiei.

Prin repetarea materiei se înţelege atît repetarea curentă la fiecare lecţie şi revenirea asupra unor părţi mai slab însuşite de către elevi, cît şi recapitularea cunoştinţelor la începutul noului an şcolar sau recapitularea de la sfîrşitul unei etape de studiu.

Repetarea curentă se face, în genere, în toate etapele unei lecţii: în timpul verificării cunoştinţelor, adică atunci cînd elevii repetă ceea ce s-a predat în lecţia precedentă; la pregătirea lecţiei noi, atunci cînd se reamintesc elevilor elementele pe care se va baza predarea noilor cunoştinţe; la fixarea cunoştinţelor, cînd se repetă ideile principale din lecţia predată sau se aplică proprietăţile stabilite la rezolvarea exerciţiilor respective; la rezolvarea problemelor cînd se aplică diferitele cunoştinţe dobîndite anterior.

Aplicarea — de către elevi — a unei propoziţii matematice studiate pentru stabilirea unor adevăruri noi sau pentru rezolvarea problemelor sau a exerciţiilor, contribuie la fixarea acestei propoziţii, la însuşirea ei temeinică. Ea devine astfel un bun cîştigat pentru bagajul de cunoştinţe ale elevilor, un instrument cu ajutorul căruia ei vor acumula alte cunoştinţe.

Repetarea curentă se face — în general — din materia lecţiilor precedente şi deci nu este necesar să se indice elevilor ce au de repetat, deoarece această repetare se face, în mod obişnuit, la fiecare lecţie.

Sînt însă teme pentru predarea cărora este nevoie să se reamintească cunoştinţe mai vechi, uneori chiar din anii precedenţi; în acest caz este bine ca profesorul să indice elevilor ce trebuie să repete indicînd paragrafele respective din manual.

De exemplu, în clasa a IX-a, la geometria în spaţiu, trebuie mereu făcută legătură cu geometria plană, studiată în clasele VI—IX, atît pentru a stabili anumite analogii între teme şi a scoate în evidenţă deosebirile, cît şi pentru a transforma problema dată într-o problemă cunoscută de geometrie plană. De exemplu, la studierea teoremei relative la două drepte paralele cu o a treia, am dat de repetat teorema respectivă din geometria plană; la studierea teoremei relative la posibilitatea construirii unui singur plan care să fie paralel cu un plan şi să treacă printr-un punct exterior acestui plan, s-a reamintit axioma relativă la unicitatea dreptei paralele care se poate duce printr-un punct exterior unei drepte şi s-a atras atenţia că, în cazul dreptelor, avem o axiomă iar în cazul planelor — o teoremă, deci un adevăr care se poate demonstra. Pentru lecţia în care s-a stabilit teorema relativă la planele paralele care determină segmente proporţionale pe două drepte oarecare, am dat să se repete din manualul de geometrie plană, pentru clasele VIII — IX paragrafele 18 şi 39 relative la criteriile de asemănare şi la segmentele proporţionale determinate de un fascicol de drepte paralele pe două secante.

In afară de această repetare, legată strîns de predarea materiei noi, eu planific repetarea materiei studiate — atît a părţii teoretice cît şi a aplicaţiilor respective — paralel cu predarea noilor cunoştinţe. Aceasta pentru a reîmprospăta cunoştinţele şi pentru a întări priceperile şi deprinderile formate. Astfel, cînd am planificate ore de aplicaţie dau elevilor de repetat o anumită temă şi apoi la fiecare lecţie, în afară de aplicaţiile la lecţia zilei dau 1—2 exerciţii recapitulative. De exemplu, la algebră, în clasa a VIII-a, paralel cu studiul ecuaţiei de gradul doi, am planificat repetarea operaţiilor cu puteri şi radicali. În fiecare lecţie de aplicaţie, la verificarea cunoştinţelor lucrez cu elevele 2—3 exerciţii de felul celor arătate.

De un real folos pentru planificarea justă de către profesor a acestor teme este controlul sistematic al caietelor de teme, dar acest control eu nu l-am făcut decît în mică măsură.

Repetarea continuă a materiei este importantă — după părerea mea — prin faptul că uşurează munca elevilor pentru lecţiile de recapitulare de la sfîrşitul pătrarului sau al anului şcolar, sau pentru lucrările de control.

Organizarea acestei repetări este în strînsă legătură cu lipsurile constatate în cunoştinţele elevilor. Felul repetării, adică dacă se vor repeta în clasă şi demonstraţiile teoremelor sau numai metoda şi etapele de demonstrare precum şi numărul exerciţiilor şi problemelor recapitulative relative la tema respectivă, depinde de felul cum şi-au însuşit elevii aceste teme, de lipsurile constatate în cunoştinţele lor. Dacă constat o lipsă în cunoştinţele majorităţii elevelor, la prima consultaţie, refac tema respectivă, după ce anunţ în prealabil elevele ce vom face în ora de consultaţii; aceasta pentru ca ele să se gîndească la întrebările pe care le vor pune pentru a lămuri pe deplin ceea ce nu a fost suficient înţeles.

Dacă lipsa pe care o constat se referă numai la un număr restrîns din elevele clasei, atunci acestor eleve le dau teme suplimentare individuale. De exemplu, constatînd că două eleve din clasa a VIII-a C nu ştiau să rezolve ecuaţii de gradul II, le-am dat să rezolve în interval de o săptămînă, cîte şase ecuaţii de gradul II fără a folosi formula şi apoi să deducă formula rezolvînd ecuaţia sub forma generală; unor eleve care făceau greşeli de calcul algebric, le-am dat exerciţii care să contribuie la remedierea golului respectiv din cunoştinţele lor. Acest procedeu dă rezultate foarte bune dacă profesorul este exigent în ceea ce priveşte executarea temei date, la termenul fixat. Verificarea atentă a acestor exerciţii, însoţită de o scurtă discuţie asupra felului cum au fost rezolvate, face să ne dăm seama în ce măsură s-a lichidat lipsa constatată.

În cadrul repetării materiei, o deosebită importanţă o are recapitularea materiei la începutul anului şcolar şi la sfîrşitul unei etape de studiu (capitol, pătrar, an şcolar).

Lecţia de recapitulare are drept scop, atît fixarea cunoştinţelor cît şi sistematizarea şi generalizarea lor.

În lămuririle la programa şcolară de matematică pentru clasele V — X se arată: „Recapitularea materiei pe capitole şi finală nu se face numai în scopul de a reaminti anumite formule, reguli, definiţii, teoreme sau procedee de rezolvare a problemelor, dar şi pentru a stabili o legătură durabilă, conştientă, asociativă şi logică între cunoştinţe, pentru a observa asemănările şi deosebirile între regulile şi procedeele de rezolvare a unor probleme analoage, pentru a privi cele învăţate dintr-un punct de vedere nou, mai general, pentru a sublinia ideile esenţiale ale principalelor demonstraţii".

Aceste indicaţii ale programei şcolare arată cu cîtă grijă trebuie organizate lecţiile de recapitulare a materiei, atît în ceea ce priveşte alegerea temelor ce vor fi tratate în aceste lecţii cît şi metodele şi procedele folosite pentru a trezi interesul elevilor, pentru a-i face să aibă o idee clară asupra legăturilor reciproce dintre diferitele capitole studiate. Recapitularea nu înseamnă deci o simplă repetare a temelor învăţate. Elevul are, la sfîrşitul unei etape de studiu, o privire de ansamblu asupra întregii materii, el poate găsi legături noi între diferitele teme studiate, poate să-şi dea seama de ceea ce este esenţial într-un capitol şi ce-a ajutat doar ca instrument pentru deducerea unor adevăruri de bază în matematică.

La lecţiile de recapitulare elevul îşi poate da seama de structura logică a capitolului sau a disciplinei respective. În acest scop cît şi pentru dezvoltarea puterii de sintetizare, o deosebită importanţă trebuie acordată schemelor de clasificare a unor noţiuni şi schemelor de legătură între anumite propoziţii matematice şi axiomele şi noţiunile fundamentale pe care se bazează stabilirea propoziţiilor respective.

La clasa a VIII-a, pentru a sistematiza cunoştinţele relative la numerele reale, la o lecţie de recapitulare a capitolului „Numere iraţionale", am alcătuit cu elevele următoarea schemă:

Numere reale

1. Numere raţionale (rezultatul măsurării unei mărimi comensurabile cu unitatea de măsură)
   a. numere întregi,
   b. numere zecimale limitate,
   c. numere fracţionare (numere zecimale infinite periodice).
2. Numere iraţionale (rezultatul măsurării unei mărimi incomensurabile cu unitatea de măsură) — numere zecimale infinite neperiodice.

La geometrie, la sfîrşitul unui capitol, stabilesc cu elevele cum se ajunge de la o teoremă cunoscută de ele din anii precedenţi, sau de la axiome şi noţiuni fundamentale — la o teoremă studiată în capitolul respectiv; cum se defineşte o noţiune cu ajutorul altei noţiuni a căror definiţie se bazează pe noţiunile fundamentale.

De exemplu, la clasa a VIII-a, după ce s-a studiat capitolul „Relaţii metrice", am stabilit cu elevele următoarele scheme

Teorema înălțimii în triunghiul dreptunghic

↓

Criteriul I de asemănare a triunghiurilor

↓ ↓ ↓ ↓

Criteriul al II-lea de egalitate a triunghiurilor | Teorema fundamentală a asemănării | Reciproca criteriilor de paralelism | *Axioma* cantităţi,or egale cu a treia

↓ ↓ ↓ ↓

Teorema relativă la dreptele care determină pe o secantă segmente egale → Proprietăţile paralelogramului → *Axioma* dreptelor paralele

↓ ↓

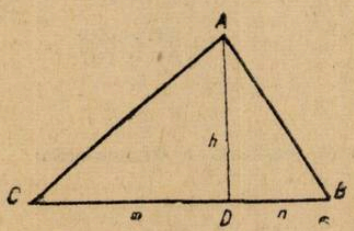
Criteriul al II-lea de egalitate a triunghiurilor

↓

Axioma unicităţii punctului comun a două drepte diferite.

La una din clasele a VIII-a, unde am constatat că stabilirea acestor scheme se face mai greu pentru că elevele nu-şi reaminteau demonstraţiile respective, am folosit pentru aceleaşi teoreme scheme de felul următor :

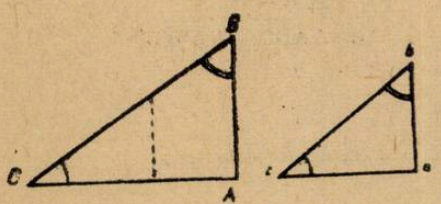
Teorema înălţimii în triunghiul dreptunghic



I	$\measuredangle A = dr$
	$AD \perp BC$
C	$h^2 = m\ n$
	—//—

↓

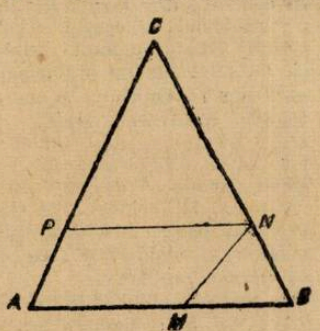
Criteriul I de asemănare a triunghiurilor

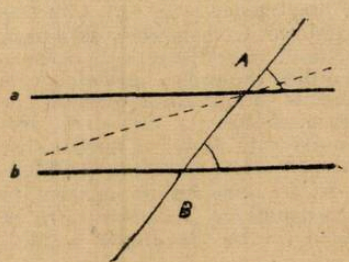


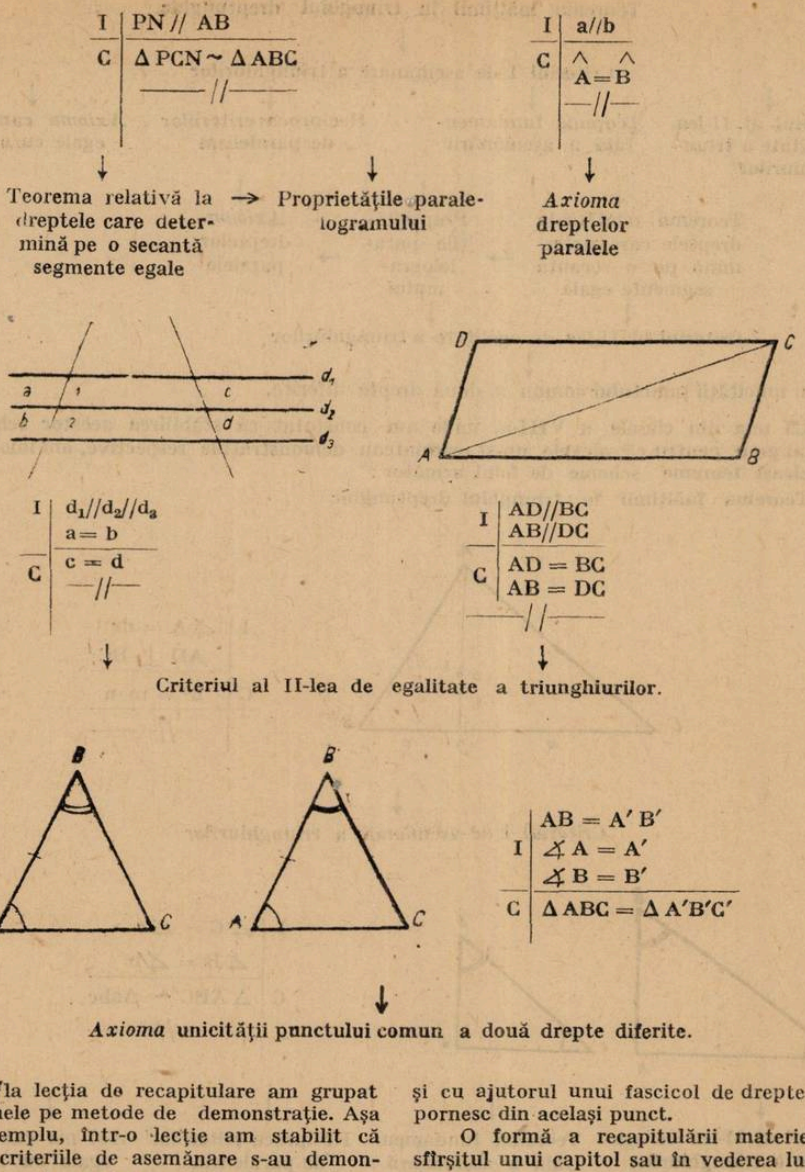
I	$\measuredangle C = \measuredangle c$
	$\measuredangle B = \measuredangle b$
C	$\Delta ABC \sim \Delta abc$
	———//———

↓ ↓ ↓ ↓

Criteriul al II-lea de egalitate a triunghiurilor | Teorema fundamentală a asemănării | Reciproca criteriilor de paralelism | *Axi ma* cantităţilor egale cu a treia







Tot la lecţia de recapitulare am grupat teoremele pe metode de demonstraţie. Aşa de exemplu, într-o lecţie am stabilit că toate criteriile de asemănare s-au demonstrat pe baza teoremei fundamentale a asemănării şi prin construirea unui triunghi ajutător egal cu unul din triunghiurile date. Asemănarea figurilor, relaţiile metrice în triunghiul dreptunghic şi în cerc s-au stabilit cu ajutorul triunghiurilor asemenea. In altă lecţie de recapitulare s-au reamintit construcţiile expresiilor algebrice care au fost studiate ca aplicaţii la teoremele pe care se baza construcţia respectivă, scoţîndu-se în evidenţă faptul că aceeaşi construcţie se poate face în mai multe feluri. De exemplu, s-a împărţit un segment în părţi proporţionale cu 3 numere date cu ajutorul unui fascicol de drepte paralele şi cu ajutorul unui fascicol de drepte care pornesc din acelaşi punct.

O formă a recapitulării materiei, la sfîrşitul unui capitol sau în vederea lucrării de control o formează şi lecţiile de rezolvări de probleme. Alegerea acestor probleme trebuie făcută cu multă grijă; ele trebuie să fie analoage cu problemele rezolvate la curs dar să cuprindă şi un element nou. Pentru rezolvarea acestor probleme, în afară de aplicarea metodelor ce au fost folosite la rezolvarea problemelor analoage, elevii trebuie să dea dovadă de iniţiativă creatoare. De exemplu, în clasa a VIII-a, la o lecţie de recapitulare a capitolului „Asemănarea triunghiurilor", am propus elevelor să rezolve problemele:

1. În triunghiul ABC se duc înălţimile BD şi CE. Să se demonstreze că triunghiul

ADE este asemenea cu triunghiul *ABC*. Pentru rezolvarea acestei probleme elevele ştiau că vor aplica unul din criteriile de asemănare; cum nu se putea stabili egalitatea rapoartelor laturilor omoloage s-a dedus că trebuie să se stabilească egalitatea unghiurilor iar egalitatea unghiurilor s-a stabilit cu ajutorul unui patrulater inscriptibil. Acesta a fost elementul nou în rezolvarea problemelor de asemănare.

2. Două cercuri *C* şi *C'* sînt exterioare. Să se demonstreze:

a. Tangentele comune exterioare la aceste două cercuri întîlnesc linia centrelor într-un punct *O* iar tangentele comune interioare, în punctul *o*.

b. Secantele care unesc extremităţile a două raze paralele se întîlnesc în punctul *O*.

c. Să se deducă o metodă de a construi tangentele comune interioare şi exterioare la aceste cercuri.

Prin rezolvarea acestei probleme am urmărit nu numai aplicarea cunoştinţelor elevelor, relative la asemănarea triunghiurilor, ci şi stabilirea unui procedeu mai simplu pentru construirea tangentelor comune a două cercuri, decît cel cunoscut de elevi din clasa a VII-a.

Pe baza figurilor de la punctele *a* şi *b* elevele au stabilit că tangentele comune exterioare se pot construi în felul următor: se duc 2 raze paralele, îndreptate în acelaşi sens; dreapta care uneşte extremităţile acestor raze întîlneşte linia centrelor într-un punct. Din acest punct se duce tangenta al unul din cercuri; ea este tangentă şi la al doilea cerc, deci este tangenta comună exterioară. În mod analog se construiesc tangentele comune interioare, ducînd cele două raze paralele, dar îndreptate în sens contrar.

O atenţie deosebită trebuie dată recapitulării de la sfîrşitul anului şcolar. Numărul mic de ore rezervat pentru această recapitulare face ca fiecare profesor să se pregătească din vreme pentru a folosi cît mai bine aceste ore. Ce se va recapitula la sfîrşitul anului şcolar şi cum se va face recapitularea? Această întrebare trebuie să preocupe nu numai pe fiecare profesor, ci şi comisia metodică din fiecare şcoală precum şi cercul pedagogic.

Pentru clasele a VIII-a şi a IX-a la şcoala medie de fete unde predau, mi-am propus în planul calendaristic următoarele teme de recapitulare finală, teme cărora le-am dat forma definitivă după ce au fost supuse discuţiei comisiei metodice din şcoală:

Clasa a VIII-a

Algebră

1. Dezvoltarea noţiunii de număr
2. Noţiunea de funcţie; reprezentarea grafică a funcţiilor
3. Ecuaţii
4. Probleme recapitulative.

Geometrie

1. Asemănarea figurilor
2. Rezolvarea problemelor prin metoda asemănării figurilor
3. Construirea expresiilor algebrice

Clasa a IX-a

Algebră

1. Funcţii (incluzînd şi funcţiile trigonometrice)
2. Noţiunea de limită. Şiruri de numere.
3. Ecuaţii exponenţiale şi logaritmice.

Geometrie

1. Poligoane regulate — Cercul.
2. Geometria în spaţiu — Noţiuni fundamentale, axiome, definiţii. Metode de demonstrare în geometria în spaţiu.
3. Scheme cu legătura dintre axiomele geometriei în spaţiu şi diferitele teoreme mai importante.

Trigonometrie

1. Cercul trigonometric. Formulele fundamentale. Deducerea relaţiilor pe baza formulelor fundamentale.

Bineînţeles că planul fiecărui profesor va fi întocmit pe baza condiţiilor concrete din clasa respectivă. Discuţiile în comisiile metodice au doar rolul de a duce la o îmbunătăţire a planului propus de profesorul respectiv.

Pentru o bună desfăşurare a acestor lecţii temele ce se vor discuta trebuie cunoscute de elevi din timp.

Pentru fiecare lecţie elevii vor avea planul după care se va desfăşura lecţia respectivă, plan care va fi fixat împreună cu clasa, *în ora precedentă*.

De exemplu pentru tema „Dezvoltarea noţiunii de număr" — la algebră, clasa a VIII-a — eu voi fixa cu elevele un astfel de plan:

1. Numărul — rezultatul măsurării unei mărimi
2. Numere reale { raţionale; iraţionale (necesitatea introducerii lor)
3. Reprezentarea numerelor reale pe axa numerelor. Corspondenţa biunivocă dintre numerele reale şi punctele axei numerelor.
4. Operaţii cu numere reale.

La geometrie, cl. a IX-a, pentru tema „Rezolvarea problemelor prin metoda asemănării" figurilor" se va putea întocmi un plan în felul următor:

Probleme de calcul:

Aflarea mărimii unui segment, exemple.

Probleme de demonstraţie:

1. Egalitatea a 2 segmente — exemple
2. Egalitatea a 2 unghiuri — exemple
3. Demonstrarea relaţiilor de formă

$ab = cd$, $a^2 = cd$ } Exemple

Probleme de construcţii:

— Construirea unui poligon asemenea cu un poligon dat (cînd se cunoaşte: o latură; raportul laturilor omoloage)

— Construirea unei figuri ajutătoare asemenea cu figura cerută — Exemple.

La aceste ore de recapitulare, pentru a stabili legătura dintre diferitele teoreme se pot folosi schemele recapitulative întocmite în timpul anului. In cele arătate am căutat să reliefez că recapitularea nu trebuie să constituie o muncă de campanie deoarece recapitularea finală nu este suficientă pentru munca ce trebuie dusă cu cadrele didactice pentru a înarma elevii de cunoştinţe temeinice. Recapitularea metodică la începutul anului şi apoi în diferitele etape ale învăţării pune pe elevi în situaţia de a face mereu legătura între cunoştinţele noi căpătate şi cele însuşite în lecţiile anterioare, fapt ce duce la trăinicia cunoştinţelor, la buna pregătire a elevilor.

Anexă

Lecturile pedagogice

In rezolvarea cu succes a sarcinilor importante ridicate de opera de construire a socialismului în țara noastră, pe care poporul muncitor o înfăptuiește sub conducerea Partidului Muncitoresc Romîn și a guvernului, o însemnătate deosebită o are cunoașterea și popularizarea rezultatelor și a metodelor de muncă ale fruntașilor din toate ramurile economiei naționale și culturii.

Acest lucru se referă și la dezvoltarea școlii și a științei pedagogice în R.P.R. Studierea, generalizarea și popularizarea continuă a experienței pozitive a cadrelor didactice contribuie într-o măsură deosebit de însemnată la realizarea cu succes de către școala noastră a educației comuniste a tinerei generații.

Datorită măsurilor luate în vederea ridicării nivelului ideologic, politic și profesional al cadrelor didactice, numărul învățătorilor și profesorilor din țara noastră care au acumulat o experiență pozitivă, bogată este din ce în ce mai mare.

Imbunătățirea calității învățămîntului și dezvoltarea științei pedagogice în R.P.R. cer studierea, generalizarea și popularizarea experienței pozitive dobîndite în școala noastră pe baza aplicării creatoare a experienței școlii sovietice, cer ca această experiență să devină un bun al tuturor cadrelor didactice.

In școala noastră schimbul de experiență se realizează printr-o mare varietate de forme: lecții deschise, referate în cadrul consiliului pedagogic, cercuri pedagogice, cabinete pedagogice din școli, lectorate pentru părinți, consfătuiri de producție (pe linie sindicală), consfătuiri raionale și regionale etc.

Fiecare din aceste forme are specificul ei și contribuie, desigur, la ridicarea continuă a nivelului muncii instructiv-educative

Folosind experiența școlii și a pedagogiei sovietice, Ministerul Învățămîntului, prin Institutul de științe pedagogice și prin cabinetele pedagogice regionale, organizează „Lecturile pedagogice".

„Lecturile pedagogice" reprezintă o formă nouă de studiere și generalizare a experienței pozitive. Fiecare învățător sau profesor, fiecare activist din învățămînt, fiecare părinte trebuie să fie convins că participarea lui la „Lecturile pedagogice" poate aduce un real folos școlii noastre.

Este greșită părerea că valoarea experienței pozitive în munca unui învățător sau profesor constă numai în găsirea de metode noi, necunoscute pînă acum; principala valoare o reprezintă aplicarea în mod creator, în practica pedagogică, a principiilor didactice și a recomandărilor metodicii obiectului respectiv.

Studierea activității proprii contribuie la îmbunătățirea continuă a muncii cadrelor didactice, deci la ridicarea învățămîntului pe o treaptă mai înaltă.

Institutul de științe pedagogice va recomanda o tematică pentru cei ce doresc să participe la „Lecturile pedagogice".

Această tematică are un caracter de orientare: cadrele didactice pot prezenta lucrări în care să trateze alte probleme din experiența lor pozitivă, neprevăzute în această tematică, sau pot folosi parțial tematica recomandată, tratînd numai unele aspecte ale problemelor.

Secțiile de învățămînt regional și raionale trebuie să desfășoare, prin cabinetele pedagogice regionale, o activitate largă de popularizare a „Lecturilor pedagogice" în rîndurile învățătorilor, profesorilor, instructorilor superiori de pionieri, părinților. In cadrul ședințelor pe care le țin secțiile raionale cu directorii de școli, în cadrul cercurilor și al consiliilor pedagogice se vor dezbate probleme referitoare la: scopul „Lecturilor pedagogice" alegerea temelor, munca de documentare în vederea studierii experienței pedagogice, metodica de cercetare, redactarea lucrării etc.

Un rol important în studierea, generalizarea și popularizarea experienței înaintate revine cabinetelor pedagogice. Ele vor trebui să acorde participanților la „Lecturile pedagogice" un sprijin susținut de-a lungul întregii perioade de elaborare

a lucrărilor, ajutîndu-i să-şi procure materialul documentar dîndu-le consultaţii cu privire la întocmirea lucrării.

Un sprijin însemnat în realizarea cu succes a lucrărilor pentru „Lecturile pedagogice" îl pot da directorii de şcoli şi organele de îndrumare şi control, care trebuie să ajute cadrele didactice să înţeleagă importanţa experienţei lor pozitive. Un învăţător sau un profesor bun, maestru în specialitatea lui, nu-şi dă de multe ori seama de valoarea pedagogică a experienţei sale. „Ce e nou în munca mea?", se întreabă el. „Mi-s dragi copiii şi muncesc conştiincios. Aşa poate să muncească fiecare". Directorul, inspectorul, metodistul trebuie să convingă pe un astfel de învăţător sau profesor să împărtăşească şi celorlalţi experienţa pozitivă a muncii lui.

Conducătorii instituţiilor de învăţămînt şi educaţie, inspectorii, metodiştii, responsabilii de cercuri pedagogice trebuie să participe activ la „Lecturile pedagogice", atît descriindu-şi propria activitate, cît şi studiind activitatea pozitivă a unor cadre didactice sau a unor şcoli.

Lucrările pentru „Lecturile pedagogice" se trimit cabinetelor pedagogice regionale, care le selecţionează; unele dintre ele pot fi prezentate în cadrul cercurilor pedagogice, la consfătuirile raionale sau în conferinţe şi consfătuiri anume organizate. Cabinetele pedagogice înaintează cele mai bune lucrări Institutului de ştiinţe pedagogice, unde vor fi apreciate de comisia pentru „Lecturile pedagogice". Lucrările admise vor fi prezentate de autorii lor, care vor fi invitaţi la sesiunea anuală organizată de Institutul de ştiinţe pedagogice.

Cele mai bune lucrări vor fi apoi publicate în „Revista de pedagogice", în culegeri sau broşuri separate, cu asigurarea dreptului de autor celor care le-au elaborat.

Datele cînd vor avea loc sesiunile „Lecturilor pedagogice" vor fi anunţate ulterior.

Prin organizarea „Lecturilor pedagogice" se pun bazele muncii ştiinţifice în masa largă a învăţătorilor şi profesorilor, a celorlalţi activişti din învăţămînt şi a părinţilor elevilor, fapt care va aduce fără îndoială o contribuţie de seamă la ridicarea nivelului învăţămîntului şi la dezvoltarea ştiinţei pedagogice în R.P.R.

REGULAMENT

PRIVIND ORGANIZAREA „LECTURILOR PEDAGOGICE"

1. „Lecturile pedagogice" se organizează de către Institutul de ştiinţe pedagogice şi de către cabinetele pedagogice regionale în scopul realizării unui larg schimb de experienţă în munca instructiv-educativă între învăţătorii şi profesorii fruntaşi, între ceilalţi activişti din învăţămînt şi între părinţii elevilor, precum şi pentru antrenarea lor la studierea şi prelucrarea problemelor privitoare la instruirea şi educarea tinerii generaţii.

La „Lecturile pedagogice" se prezintă şi se discută lucrări care contribuie la dezvoltarea mai departe a şcolii şi ştiinţei pedagogice în perioada de construire a socialismului în patria noastră.

2. Institutul de ştiinţe pedagogice alcătuieşte în fiecare an recomandări de tematică pentru lucrările care urmează să fie prezentate la „Lecturile pedagogice", ţinînd seama de problemele cele mai actuale ale şcolii şi ale ducaţiei în familie. Tematica va fi adusă la cunoştinţa cadrelor didactice şi a altor activişti din învăţămînt.

Lucrările pot consta şi din teme pe care autorii şi le aleg singuri.

3. La „Lecturile pedagogice" pot prezenta lucrări cadrele didactice şi de conducere ale instituţiilor de învăţămînt şi de educaţie, inspectorii, metodiştii cabinetelor pedagogice, activiştii organizaţilor de copii şi tineret, precum şi părinţii elevilor.

Lucrările pot fi elaborate atît individual cît şi în colectiv. Cei ce studiază teme în cadrul „Lecturilor pedagogice" pot cere consultaţii orale şi scrise Institutului de ştiinţe pedagogice.

4. Lucrările pentru „Lecturile pedagogice" se trimit cabinetelor pedagogice regionale, precizîndu-se numele şi pronumele autorului, specialitatea sa, stagiul de activitate pedagogică, locul de muncă şi adresa. Lucrările vor fi însoţite de un scurt referat, în care autorul îşi prezintă lucrarea.

5. Cabinetele pedagogice regionale vor alege lucrări care pot fi prezentate în cadrul cercurilor pedagogice, al consfătuirilor raionale sau în conferinţe şi consfătuiri anume organizate. Cele mai bune lucrări vor fi prezentate Institutului de ştiinţe pedagogice.

6. În acest scop, lucrările bătute la maşină sau scrise citeţ de mînă, purtînd menţiunea pentru „Lecturile pedagogice", vor fi trimise Institutului de ştiinţe pedagogice cu 3 luni înainte de termenul fixat pentru ţinerea sesiunii „Lecturilor pedagogice". Lucrările prezentate după acest termen vor fi lăsate pentru sesiunea anului viitor.

7. Pentru examinarea şi selecţionarea lucrărilor, Institutul de ştiinţe pedagogice va organiza comisii.

8. Petnru aprecierea celor mai bune lucrări selecţionate de comisii, se formează o comisie generală pentru „Lecturile pedagogice", compusă din personalul Institutului de ştiinţe pedagogice şi colaboratori externi, sub conducerea directorului sau a directorului adjunct al Institutului de ştiinţe pedagogice.

9. Lucrările admise de comisia generală vor fi prezentate de autori în sesiunea „Lecturilor pedagogice", care va avea loc odată pe an. În absenţa autorului, lucrarea poate fi preezntată de o altă persoană, desemnată de comisia generală.

10. La propunerea comisiei generale, cele mai bune lucrări vor fi publicate în „Revista de pedagogie", în culegeri sau broşuri separate, pentru care autorii vor primi drepturile de autor.

CUPRINS

Teoria și istoria pedagogiei

M. Giurgea, și *A. Coman* : Educarea dragostei față de muncă — una din sarcinile de seamă ale școlii noastre 3
Al. Roșca : Unele aspecte pedagogice ale învățăturii lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare 17
B. Grigoriu : Ștefan C. Mihăilescu — un pedagog înaintat din a doua jumătate a secolului al XIX-lea 31

Din experiența școlii noastre

M. Szilagyi : Educarea patriotismului socialist și a internaționalismului proletar în școlile cu limba de predare maghiară 49
C. G. Ionescu : Temele pentru acasă la limba și literatura romînă 63
Al. Țăranu : Munca noastră în laboratorul de fizică al școlii 72
A. Niță : Din experiența cercului de botanică de la palatul pionierilor din București . 79

Din experiența școlii sovietice

L. Levșin : Despre experiența morală a copilului 92
N. D. Pavlov : Pregătirea, desfășurarea și controlul lucrărilor independente ale elevilor din școala cu două posturi 98

Învățămîntul în țările de democrație populară

— Școala populară în Coreea nouă 103

Critică și bibliografie

N. I. Boldîrev : „Educația elevilor în spiritul moralei comuniste" 11
— „Cravata roșie" 22

Consultație

Repetarea materiei la matematici 33

Anexă

Lecturile pedagogice 121

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

М. Джурджа, А. Коман — Воспитание любви к труду — одна из главных задач нашей школы 3

Ал. Рошка — Некоторые педагогические виды учения И. П. Павлова о двух системах сигнализации 17

Б. Григориу — Штефан К. Михайлеску — передовой педагог второй половины XIX века 31

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

М. Сзилаги — Воспитание социалистического патриотизма и пролетарского интернационализма в школах с венгерским языком обучения 49

К. Ионеску — Домашние задания по румынскому языку и литературе 63

Ал. Царану — Наш труд в школьной лаборатории физики 72

А. Ница — Из опыта ботанического кружка — дворца пионеров 79

ИЗ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

А. Левшин — О моральном опыте ребенка 92

И. Д. Павлов — Подготовка, проведение и контроль самостоятельных работ учащихся двухкомплектной школы 98

ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ НАРОДНОЙ ДЕМОКРАТИИ

Народная школа в Новой Корее 103

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Н. И. Болдырев — Воспитание коммунистической морали у школьников 11

„Красный галстук“ 22

КОНСУЛЬТАЦИИ

Повторение материала по математики 33

ПРИЛОЖЕНИЕ

Педагогические чтения 121

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA: Str. Spiru Haret Nr. 8,
Raionul Gh. Gheorghiu Dej—Bucureşti
Telefon 5.15.16 şi 3.60.83

★

ABONAMENTE ANUALE: Lei 20

Abonamente pe anul 1955 la „Revista de Pedagogie" se primesc la toate oficiile Poştale de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile raionale de difuzare a presei.

Faceţi abonamente pe un an.

U. 2—L

E R A T Ă

Pag.	*Rîndul*	*În loc de:*	*Se va citi:*
6	6 de jos	Prin lecție	La lecție
7	20 de sus	disciplină	disciplina în muncă
8	14 de sus	Școlii de 4 ani	Școlii de 7 ani
40	6 de jos	privește la	privește
41	19 de jos	școală	școala
43	18 de jos	Bătătorind	Cutreierînd
54	9 de sus	istoricii	istoricii burghezi
56	4 de jos	aceasta o dă	școala o dă
57	4 de sus	țăranilor	țăranilor muncitori
91	4 de jos	din activitatea	în activitatea

Biblioteca Centrală
I.B.U.

LEI 5.—

I 3859.

Revista de PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1955

APR. 2 IUN.

EDITURA DE STAT
DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ

1989

97

- IUL. 2005

1 IUIL. 2014

3859.

Revista de PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI
DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

2
APRILIE — IUNIE
1955

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

2114.

1964

„*REVISTA DE PEDAGOGIE*"

APARE TRIMESTRIAL

sub conducerea unui colegiu de redacție

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 3.15.16 și 3.60.83

Despre unele probleme în legătură cu verificarea și notarea cunoștințelor elevilor

Conf. univ. O. ȘAFRAN
catedra de pedagogie
Univ. „C. I. Parhon" București

Caracterul complex al muncii de educație comunistă implică necesitatea ca, în cadrul acțiunilor atît de variate pe care le întreprind, pedagogii să adopte atitudinea care corespunde în modul cel mai strict specificului activității respective, să aleagă, în mod minuțios și chibzuit, mijloacele cele mai potrivite pentru atingerea obiectivelor propuse.

Un mijloc de bază pentru asigurarea unei înalte calități a muncii instructiv-educative este justa organizare și efectuare a verificării și notării cunoștințelor elevilor.

Prin verificare ne putem da seama de felul în care elevii și-au însușit cunoștințele predate, în ce măsură organizarea activității instructiv-educative, conținutul și metodele folosite își ating scopul, care sînt părțile pozitive și negative ale acestei activități.

Verificarea cunoștințelor elevilor este deosebit de importantă chiar și pentru profesor. Prin verificare, profesorul poate să preîntîmpine unele lacune în cunoștințele elevilor, poate să-și dea seama care sînt acele capitole din programe mai slab însușite și, ca atare, să le dea o importanță mai mare la repetarea materiei.

Cadrele didactice din școala noastră, desăvîrșindu-și continuu măiestria pedagogică, fac din ce în ce mai mult și mai bine față cerințelor pe care le ridică aducerea la îndeplinire a sarcinilor educației comuniste și implicit cele privitoare la verificarea și notarea cunoștințelor elevilor.

Sînt, însă, aspecte ale muncii instructiv-educative, în legătură cu care se mai fac unele greșeli, ale căror consecințe nu sînt totdeauna evidente pentru cei ce le fac.

Unul din aceste aspecte este și cel privitor la problema pe care o discutăm.

Greșeala cea mai răspîndită în ceea ce privește verificarea și notarea cunoștințelor elevilor este aceea care constă în faptul că acest important aspect al muncii instructiv-educative este considerat de către unii ca fiind independent, rupt de munca de transmitere a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor. Alții fac greșeala, care nu este cu mult mai mică, de a socoti sarcina controlării și aprecierii cunoștințelor elevilor ca fiind una minoră, care nu poate sta alături de aceea de a preda.

Pe lîngă aceasta, trebuie să se verifice nu numai volumul cunoștințelor elevilor, ci și calitatea lor, convingîndu-ne cît de temeinic și-au însușit elevii cunoștințele.

De aici necesitatea de a se organiza în mod sistematic și permanent verificarea cunoștințelor, folosind nu numai o anumită metodă, ci întreaga varietate de metode: observațiile zilnice, controlul lucrărilor pe care elevii le fac acasă, lucrările scrise, ascultarea elevilor, examenele.

Verificarea și notarea la timp a cunoștințelor elevilor mărește simțul de răspundere față de muncă, dezvoltă spiritul critic și autocritic, contribuie la o mai bună organizare și planificare a muncii și ajută pe elevi să-și aprecieze just propriile lor rezultate, să-și descopere lipsurile în munca lor, găsind în același timp și mijloacele pentru lichidarea lor.

Precum vedem, verificarea nu poate fi considerată ca fiind o muncă de campanie, ea nu trebuie să aibă un caracter întîmplător, ci trebuie să fie privită ca un element de bază, cu caracter de continuitate, al procesului de învățămînt.

Deși, în practica muncii instructiv-educative, verificarea și notarea cunoștințelor se realizează de cele mai multe ori, împreună, ne vom opri la fiecare din ele în parte, pentru a putea scoate în evidență mai ușor importanța fiecăreia din aceste munci, și în același timp, gravitatea consecințelor care decurg din neluarea în seamă a cerințelor elementare care se impun în efectuarea verificării și a notării.

În ceea ce privește verificarea, subaprecierea importanței acestui aspect al muncii instructiv-educative se concretizează, cu deosebire, în următoarele manifestări ale cadrelor didactice:

a) Verificarea cunoștințelor, mai ales atunci cînd se face prin examinare orală, are un caracter întîmplător. Efectuarea acestei munci nu-și are baza în necesitatea de a stabili o evidență precisă a cunoștințelor elevilor și, în special, a lipsurilor pe care aceștia le au în asimilarea cunoștințelor.

În asemenea cazuri, profesorii și învățătorii, achitîndu-se mecanic de o sarcină importantă, fac controlul cunoștințelor de pe poziția unei obligații cu caracter administrativ; e nevoie de verificare pentru a pune elevilor note, căci fără note nu li se poate stabili situația la obiectul respectiv.

Că așa stau lucrurile, că sînt încă destul de multe cadre didactice care văd în existența notelor numai un mijloc cu ajutorul căruia să poată hotărî situația elevului, o dovedește afirmația foarte des auzită, mai ales în ședințele Consiliului Pedagogic în care se stabilește situația finală a elevilor : „elevului X, cu toate că are multe note de 2, dar fiindcă are și note de 3, i-aș putea da media 3".

Este evident că aci nu avem de-a face cu o părere precisă a profesorului, privitoare la calitatea și volumul cunoștințelor elevului respectiv, părere care să se oglindească în notele pe care le-a dat. La unele verificări făcute întîmplător, elevul a luat nota 2, la alte verificări, făcute tot întîmplător, elevul a luat nota 3.

Fiindcă în ambele cazuri verificarea s-a făcut întîmplător, profesorul nu știe dacă nota 2 sau 3 oglindește nivelul real al cunoștințelor elevului, nu știe care din aceste note se referă la răspunsul dat de elev

privitor la chestiunile esențiale și de aceea e gata să facă pe placul Consiliului, el apărînd — spre nemulțumirea lui — în situația unui om care și-a făcut datoria: notele există.

De cîte ori nu se întîmplă — tot ca o urmare a faptului că nu există o evidență precisă a lacunelor din cunoștințele elevilor — ca, la finele pătrarului, profesorul să fie pus în încurcătură atunci cînd trebuie să stabilească nota pe pătrar, din cauză că elevul are două note de 2 și două note de 3. Există diferite moduri în care unii profesori rezolvă această problemă „de conștiință".

Ceea ce este însă comun felurilor diferite de rezolvare a problemei este găsirea unui criteriu așa-zis „obiectiv". Cunosc un profesor care stabilește nota pe pătrar după cum ultima notă din cursul pătrarului e 2 sau 3.

Un altul procedează altfel în asemenea cazuri: pune tuturor elevilor, care se află în această situație, nota 3 pe pătrar, pentru ca nu cumva „să nedreptățească pe cineva". Este evident că acest al doilea profesor are față de primul superioritatea că e în mai mare măsură conștient de caracterul întîmplător al notelor pe care le-a dat, în raport cu partea din programă la care se referă, și atunci rezolvă problema plecînd de la principiul „în avantajul elevului".

În sfîrșit, cunosc un profesor care este purtătorul unui alt mod de a rezolva această problemă. Acesta, dîndu-și seama, într-o măsură mult mai mare decît ceilalți doi, că nota pe pătrar trebuie să oglindească cît de cît cunoștințele elevilor, mai examinează odată pe toți elevii în ora în care încheie situația pe pătrar, oră care este, — de obicei — ultima din pătrar. Acest profesor merge pînă la ultima limită, pe care o impune „consecvența", în ceea ce privește examinarea la întîmplare a elevilor. După felul cum elevul răspunde la cele cîteva întrebări pe care i le pune profesorul, de obicei în grabă, fiindcă e ultima oră, îi încheie situația cu media 2 sau 3. Acest profesor, în lipsa unei evidențe precise a ceea ce știe și a ceea ce nu știe elevul respectiv, nu-și dă seama că se poate întîmpla ca elevului să i se pună întrebări, în această ultimă oră, în legătură tocmai cu chestiunile la care mai luase odată nota 3 (pe care deci le cunoaște satisfăcător), rămînînd însă pînă la finele pătrarului cu acele lipsuri de cunoștințe pentru care fusese notat în timpul pătrarului cu 2, obținînd totuși nota 3 pe pătrar.

Este ușor de înțeles că, în toate cazurile descrise mai sus, consecințele asupra însușirii temeinice a cunoștințelor de către elevi nu pot fi decît negative.

În ceea ce privește posibilitatea profesorului, în cazurile de mai sus, de a ajuta pe fiecare elev să-și lichideze lipsurile din cunoștințe, este limpede că ea este foarte redusă. Așa se explică de ce există unii elevi care, în toată perioada școlarității lor, rămîn cu anumite goluri în cunoștințe.

Consecințele de ordin educativ nu sînt mai puțin serioase. Tocmai datorită unor asemenea comportări ale pedagogilor, cum sînt cele la care ne-am referit, ajung unii elevi la „convingerea" că a lua o notă sau alta pe pătrar, anuală sau finală, e o chestiune de „noroc" și devreme ce „norocul e orb", elevii respectivi se văd puși în situația „obiectivă" de a nu face altceva decît să spere.

b) Sînt unii profesori și învățători, la care atitudinea nejustă față de verificarea cunoștințelor elevilor se manifestă, în mod vădit, prin aceea că în cursul pătrarului verifică pe elevi numai atunci cînd „au timp", lăsînd pentru control perioada imediat premergătoare sfîrșitului pătrarului, după ce au terminat transmiterea tuturor cunoștințelor planificate.

În cazul acesta se aglomerează notarea elevilor în ultimele ore ale pătrarului, ceea ce constituie o greșeală în plus, pe lîngă cele pe care le-am arătat mai sus.

Profesorii care procedează astfel nu numai că nu controlează pe elevi în mod organizat, pe baza unei planificări care să le îngăduie să se convingă în ce măsură și-au însușit elevii anumite cunoștințe de bază și în ce fel alții și-au completat cunoștințele pe care nu le aveau, dar controlul pe care-l fac e și superficial, fiindcă e făcut în mare grabă.

Din această categorie mai fac parte acei învățători și profesori, care trezindu-se la finele pătrarului fără note, intră în panică și încep să examineze cîte 10—15 elevi pe oră, scopul fiind, și de data aceasta, nu o evidență precisă și obiectivă a calității și volumului cunoștințelor elevilor, ci „să fie note în catalog".

Fiindcă nu totdeauna se poate pune, în felul acesta, numărul necesar de note, aceștia recurg la cîteva lucrări de control (tot la finele pătrarului) și uneori — cînd altă soluție nu mai există — pun note chiar fără să mai controleze cunoștințele elevilor.

Așa cum am mai spus, atitudinea față de control a acestor profesori este și mai nejustă decît a acelora care controlează pe elevi în timpul pătrarului, deși o fac la întîmplare.

Aceste cadre didactice sînt total lipsite de ajutorul ce ar putea să-l capete în urma verificării făcute în timpul pătrarului, fapt ce ar contribui la îmbunătățirea muncii elevilor și a metodelor lor de predare. Acești profesori obișnuiesc pe elevi să muncească în asalt la finele pătrarului, să trateze cu nepăsare sarcina de a învăța în cursul pătrarului.

Din cauza acestor profesori, părinții care vor să se ocupe de copiii lor, urmărind în de aproape situația lor școlară, nu au datele necesare pentru a interveni la timp util să îmbunătățească munca elevului respectiv. În tot cursul pătrarului, interesîndu-se de notele obținute de copilul lor la un anumit obiect, li se răspunde că nu are nici o notă. În felul acesta, nu numai profesorul, dar și părintele este lipsit de posibilitatea de a ști dacă atitudinea față de muncă a elevului este sau nu justă.

Cînd la finele pătrarului încep să apară note nesatisfăcătoare, nu mai este timp pentru o intervenție utilă, fiindcă desfășurarea „evenimentelor" este rapidă.

Fără îndoială că aspectele care vădesc lipsa unei orientări juste a unora dintre cadrele didactice în munca de control a cunoștințelor sînt mai multe. Ne oprim însă la acestea, fiindcă le considerăm mai caracteristice.

Cele cîteva lipsuri arătate mai sus sînt suficiente pentru ca — pornind de la ele — să putem arăta consecințele de ordin instructiv-educativ la care duce ușurința cu care este, uneori, tratată îndeplinirea sarcinii de a controla cunoștințele elevilor.

Ceea ce ni se pare că merită, în primul rînd, să fie subliniat este faptul că subaprecierea muncii de control și implicit lipsa de preocupare pentru o obiectivă apreciere a cunoștințelor elevilor este — în cazul unora dintre profesori — nu o greșeală pe care aceștia o fac fără vina lor, ci rezultatul unei atitudini conștiente. Aceștia sînt profesorii care afirmă cu sinceritate că își concentrează atenția asupra transmiterii „în cit mai bune condiții" a cunoștințelor, că vor să folosească timpul mai ales pentru a lucra cît mai mult cu elevii, pentru a-i ajuta pe aceștia ca să-și însușească chiar în clasă, în timpul lecției, cunoștințe cît mai multe și cît mai temeinice.

Este evident că, dacă acești profesori ar ști cum și cînd să verifice cunoștințele elevilor, și-ar da seama că timpul afectat verificării nu e timp pierdut. Și-ar da seama, mai ales, că scopul de a înarma pe elevi, în cele mai bune condiții, cu cunoștințe temeinice nu poate fi atins fără o justă îmbinare a predării cu verificarea.

Verificarea sistematică a cunoștințelor și deprinderilor elevului dă profesorului posibilitatea să cunoască felul în care elevii își însușesc cele predate de el și lipsurile din munca de transmitere a cunoștințelor.

S-ar putea obiecta — și în adevăr, aceasta e obiecția pe care acești profesori o aduc — că prilejul de a-ți da seama de felul în care muncesc elevii ți-l oferă observarea curentă a elevilor la diferite momente ale lecției. Obiecția nu este, însă, valabilă. În primul rînd, fiindcă o verificare care pleacă de la evidența părților pozitive și mai ales a celor negative din cunoștințele elevilor nu poate fi decît o verificare făcută cu scopul precis de a controla, avînd drept criteriu tocmai evidența cunoștințelor. Ori, este evident că aceste condiții nu pot fi respectate, în modul cel mai strict, cu ocazia observației curente în cadrul momentelor din lecție, pentru simplul motiv că nu poți face un control adînc it și sistematic al cunoștințelor.

Lipsa unei verificări organizate îl lipsește deci pe profesor de posibilitatea de a-și îmbunătăți propria muncă, provocînd și consecințe negative în munca elevilor.

În lipsa unei evidențe precise a felului în care muncesc elevii, în lipsa unui control care să permită pedagogului să urmărească mai ales măsura în care elevul muncește în mod independent pentru însușirea cunoștințelor și pentru formarea priceperilor și a deprinderilor, există pericolul ca anumite goluri care se produc în cunoștințele elevilor, nedescoperite și nelichidate la timp, să crească continuu, să îngreuneze — chiar în cazul elevilor buni — munca lor de însușire a materiei.

Lucrul acesta are o deosebită importanță, fiindcă este strîns legat de problemele referitoare la respectarea cerințelor unuia din cele mai importante principii care stau la baza procesului de învățămînt, și anume cel care se referă la atitudinea conștientă a elevilor în procesul de asimilare a cunoștințelor.

Lipsa unui control sistematic și organizat îi pune pe elevi în situația de a nu-și da seama de ceea ce știu cu adevărat și, ca atare, nu știu care sînt problemele asupra cărora trebuie să-și concentreze eforturile pentru a-și îmbunătăți munca. Dacă nu uităm că, prin însăși esența procesului de învățămînt, primirea acestor indicații constituie un drept al elevilor, că profesorul nu răspunde sarcinii de a avea un rol

conducător atunci cînd nu dă aceste îndicații, fiindcă nu știe că e nevoie de ele, ne dăm seama că chestiunea în discuție prezintă aspecte mai serioase decît așa cum apar la prima vedere. Este vorba de a lipsi procesul de învățămînt din școala de tip nou de unul din aspectele sale caracteristice, rolul conducător al profesorului.

Pe lîngă aceste consecințe negative pentru buna desfășurare a procesului de învățămînt, pe care le aduc lipsurile din organizarea verificării (consecințe care se referă mai ales la instruirea elevilor), trebuie să amintim despre consecințele care se referă la educarea elevilor.

Un control nesistematic, lipsit de continuitate, constituie un îndemn pentru lipsa de continuitate în munca elevilor, în timp ce existența unui control just organizat este un important mijloc pentru educarea la elevi a simțului de răspundere, pentru a-i face pe elevi să prețuiască valoarea autocontrolului.

Pentru elevii care nu sînt conștiincioși, este nevoie de un control susținut, tocmai pentru a-i determina să muncească. Este, mai ales, nevoie ca acest control să se facă în directă legătură cu lipsurile constatate în cunoștințele elevilor. Însuși faptul că un asemenea elev constată că profesorul știe care sînt golurile din cunoștințele lui, că acesta urmărește dacă elevul a învățat ceea ce nu știa mai înainte, are o deosebită valoare educativă.

Cînd profesorii procedează astfel, elevii la care ne referim ajung la o convingere deosebit de importantă pentru însăși dezvoltarea lor, aceea că pentru a obține un rezultat favorabil nu există alt mijloc decît munca.

Despre profesorii care au această atitudine față de verificare, elevii spun că nu dau „note de trecere" decît după ce toate „datoriile au fost achitate".

Este evident că aceste „datorii" sînt achitate cu atît mai repede și în condiții cu atît mai satisfăcătoare cu cît profesorii sînt aceia care iau măsurile necesare pentru aceasta și nu așteaptă ca inițiativa să aparțină elevilor.

Elevii buni au de asemenea nevoie — într-o măsură nu cu mult mai mică — de un control organizat, cu caracter de continuitate. În cazul acestor elevi sînt mai variate posibilitățile cadrelor didactice de a greși, din punct de vedere educativ, cînd nu acordă suficientă atenție controlului.

Sînt unii elevi care învață cu regularitate, fiindcă sînt conștiincioși, dar doresc să-și afirme această calitate. Faptul că sînt controlați rar, uneori în grabă, nu le dă posibilitatea să se afirme în măsura în care ar dori. Uneori, ca urmare a faptului că „munca lor nu e prețuită", asemenea elevi nu mai perseverează în muncă.

Cazul acestor elevi ridică probleme interesante de ordin educativ nu numai în legătură cu verificarea. Este evident că atitudinea nejustă la care ajung, că ceea ce stă la baza acestei atitudini, merită să fie obiectul muncii educative a profesorului.

Dar cum va putea acesta oare să intervină, dacă ceea ce caracterizează atitudinea profesorului față de un asemenea elev este tocmai necunoașterea lui?

Sînt alți elevi care învață conștiincios și cu regularitate și care au reușit să determine la profesorii lor convingerea corespunzătoare.

Dacă profesorul este unul dintre aceia care consideră controlul o preocupare minoră și, ca atare, se află în fața unei probleme pe care o rezolvă în grabă, nu va insista asupra controlării elevilor pe care îi știe buni, ci își va îndrepta atenția (în măsura în care o face) mai ales în direcția celorlalți elevi.

Pe elevii buni îi examinează superficial și le dă note mari. Cîți nu sînt elevii care din momentul în care își dau seama că sînt beneficiarii unei reputații deja create, pentru menținerea căreia nu mai este nevoie să muncească cu aceeași asiduitate de care a fost nevoie înainte de cîștigarea ei, încetează să muncească sau muncesc mult mai puțin?

Desigur că și acești elevi au nevoie de o intervenție cu caracter educativ, care să se refere la chestiuni mult mai adînci decît atitudinea față de învățătură. Intervenția nu se face însă, fiindcă ea presupune, de asemenea, cunoașterea temeinică a elevului.

Aspectul cel mai grav îl prezintă elevii care reușesc să creeze profesorului impresia că muncesc, fără ca această impresie să corespundă realității. Este cazul elevilor care știu să folosească momentul prielnic pentru a dovedi că știu un anumit lucru, care au înfățișarea unor oameni foarte serioși, care reușesc — în condițiile unei verificări superficiale — să îmbrace în cuvinte frumoase sărăcia de cunoștințe și să „smulgă" note mari. Consider cazul acestor elevi ca fiind cel mai grav, fiindcă el poate duce, uneori, la demobilizarea în muncă a unui mare număr de elevi care observă că profesorul respectiv nu apreciază în mod obiectiv cunoștințele elevilor.

Desigur că toate acestea nu se întîmplă atunci cînd profesorul acordă verificării atenția cuvenită.

Sînt numeroase cadrele didactice din școala noastră, care, acordînd acestui aspect al muncii instructiv-educative importanța cuvenită, realizează o verificare temeinică, în ciuda dificultăților pe care le întîmpină din cauza unei programe încărcate, a unui număr mare de elevi în clasă, a duratei scurte a unor pătrare, cum sînt pătrarul I și mai ales pătrarul II.

O verificare temeinică a cunoștințelor elevilor se face atunci cînd profesorii sînt preocupați să întocmească evidența precisă și continuă a cunoștințelor elevilor, cînd verificarea muncii elevilor se face pe baza acestei evidențe care în permanență trebuie să oglindească realitatea obiectivă.

Acesta este, de pildă, cazul profesorului D. Bădulescu de la Școala medie de băieți nr. 11 din București.

La începutul fiecărui an școlar el dă elevilor săi cîteva lucrări de control în legătură cu cunoștințele de bază din domeniul limbii și literaturii române, pe care elevii trebuie să le posede din anul precedent. La aceste lucrări nu pune note în catalog. Notele date constituie punctul de plecare pentru întocmirea caietului de evidență a cunoștințelor elevilor, caiet în care fiecare elev are o rubrică a sa.

In acest caiet, profesorul notează toate lipsurile sezisate în cunoștințele elevilor cu ocazia verificării. Uneori notează chiar și unele amănunte. Așa, de pildă, alături de însemnări ca: „nu a citit „Alexandru Lăpușneanu"; „confundă pe Neculce cu Ivireanu", găsim altele ca: „spune că *vă* este adjectiv posesiv"; „în formularea *o fi*, afirmă că *o* este articol nehotărît" ș.a.m.d.

În felul acesta, examinarea elevilor nu se mai face la întîmplare. În loc să pună întîmplător întrebările, profesorul se referă în mod deosebit la chestiunile în legătură cu care elevul „are de plătit datorii" și îl face pe elev să înțeleagă că profesorul știe precis ce nu știe și cît timp nu știe un anumit lucru.

La aceeași școală, sînt din ce în ce mai mulți profesorii care, o dată cu alcătuirea planului de lecție, stabilesc care anume elevi vor fi examinați și ce anume, pe baza unei evidențe asemănătoare.

Este de subliniat faptul că, atunci cînd aceasta este concepția care stă la baza verificării, profesorul își creează o situație favorabilă și din punctul de vedere al fructificării oricărui prilej pentru a-și cunoaște temeinic elevii, pentru a-i nota cît mai des, și nu ajung în situația profesorilor care afirmă că „explică gîfiind ca să aibă timp să asculte și ascultă gîfiind ca să aibă timp să explice". Mă refer la faptul că observarea curentă a elevilor poate da rezultatele amintite, numai cînd e o „observare" în adevăratul înțeles al cuvîntului. Profesorul nu așteaptă ca observarea curentă să-i dea oarecare indicații despre un elev sau altul, ci observă pe elevi pe baza unor anumite criterii. Este evident că valoarea concluziilor este diferită în fiecare din cele două cazuri: existența sau inexistența unor asemenea criterii.

Aici mai este de adăugat faptul că urmărind în funcție de anumite puncte de vedere comportarea elevilor în timpul lecției (și asemenea puncte de vedere profesorii le pot avea numai dacă își cunosc elevii), fiecare moment al lecției poate fi fructificat la maximum, prin ceea ce are specific, pentru a controla sistematic activitatea elevilor.

Așa, de exemplu, controlul temei efectuate acasă nu se va face la întîmplare; în funcție de specificul temei, vor fi verificate temele unor anumiți elevi, în legătură cu care este important să se vadă cum s-au orientat la respectiva temă.

În cadrul momentului în care se realizează legătura dintre cunoștințele vechi cu cele noi, nu vom apela la indiferent ce elevi și nu-i vom întreba după cum se oferă sau nu să răspundă (după acest criteriu se conduc unii profesori), ci vom căuta să ne convingem dacă anumiți elevi au anumite cunoștințe necesare pentru înțelegerea celor noi.

În momentul în care se trece de la percepere la generalizare, vom stimula mai ales pe elevii despre care știm că nu o fac cu ușurință, iar la fixarea cunoștințelor ne vom interesa cum și-au însușit elevii noile cunoștințe.

Temeinica cunoaștere a elevilor permite profesorilor să aleagă, în modul cel mai corespunzător, temele pe care le dau pentru acasă și, pe baza acestei cunoașteri, să se dea unora dintre elevi teme suplimentare sau speciale.

În aceste condiții, notarea frecventă a elevilor nu mai constituie o problemă de nerezolvat, iar notarea poate oglindi în adevăr, în mod obiectiv calitatea și volumul cunoștințelor elevilor.

Așa cum se știe, verificarea cunoștințelor elevilor nu poate fi separată de aprecierea cunoștințelor elevilor, fiindcă orice verificare, chiar cea realizată sub forma observației curente, te îndreaptă spre o apreciere, chiar dacă la unii nu se concretizează prin notă.

Am insistat, totuși, mai mult asupra verificării ca atare, fiindcă caracterul verificării influențează în mod hotărîtor valoarea notării. Ne re-

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

ferim la faptul că notele, ca atare, nu spun nimic dacă ele nu constituie concluzia care se impune în modul cel mai corespunzător în urma unei juste organizări a verificării.

Sînt puține posibilitățile de a greși în aprecierea pe care o concretizează nota, dacă se acordă importanța cuvenită verificării, dacă la baza acesteia se află o concepție justă.

Aceasta nu înseamnă, însă, că nu există posibilitatea de a diminua valoarea instructiv-educativă a verificării, dacă nu există preocuparea pentru o justă notare a elevilor.

Importanța unei juste notări rezidă mai ales în faptul că nota constituie pentru elev concretizarea aprecierii profesorului, că valoarea instructiv-educativă a verificării se răsfrînge asupra elevului prin notele pe care le capătă.

Nu ne vom opri asupra unor lucruri mult dezbătute, cum sînt cele privitoare la necesitatea ca notarea să fie obiectivă, principială, să oglindească cu adevărat calitatea și cantitatea cunoștințelor elevilor, posibilitatea pe care o au elevii de a se folosi în mod conștient de cunoștințele lor pentru rezolvarea unor probleme teoretice și practice, felul în care elevii expun oral sau scris cunoștințele care au fost apreciate prin nota respectivă.

De asemenea, nu ne vom opri la necesitatea ca notele pe care le dăm elevilor pentru cunoștințele lor să se refere exclusiv la cunoștințe și nu la alte aspecte ale atitudinii elevilor, cum ar fi, de pildă, purtarea sau frecvența, tot fiindcă asupra acestor lucruri se insistă mereu.

Pentru același motiv, nu considerăm necesar să mai insistăm asupra importanței pe care o are faptul ca nota să fie însoțită de o scurtă explicație a profesorului în ceea ce privește principiile după care s-a călăuzit în acordarea ei.

Nu ne oprim asupra acestor lucruri nu numai fiindcă sînt cunoscute, dar și fiindcă avem convingerea că, în general — așa cum am mai arătat, — sînt puține posibilitățile de a greși în acest domeniu, cînd acordarea notelor își are justificare nu în necesitatea existenței lor, ci în faptul că ele sînt o consecință firească a unui control bine conceput, organic îmbinat cu munca de transmitere a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor.

Pornind de aci, credem, de asemenea, că nu este necesar să insistăm asupra caracterului solemn al momentului notării elevului, asupra faptului că numai notele despre care elevul are convingerea că nu sînt date cu ușurință, cu indiferență, acționează pozitiv asupra elevilor. Profesorii, care văd ei înșiși în notele pe care le dau elevilor un indiciu valabil al felului în care aceștia muncesc, care notează numai cînd verificarea efectuată le-a permis să ajungă la o concluzie, se orientează în general just și din acest punct de vedere.

Sînt totuși cazuri în care, deși verificarea se face cu seriozitate, în mod organizat și sistematic, se fac greșeli în notarea elevilor și încă de pe o poziție „pedagogică"; la acestea ne vom opri pe scurt.

Este vorba, în primul rînd, de acei profesori care „în principiu" dau note mici, pentru „a-i ține pe elevi în tensiune, pentru a-i face să muncească continuu în perspectiva obținerii unei note mai mari". Asemenea profesori sînt uneori bine intenționați: ei cred efectiv ceea ce spun; la alții însă, atitudinea despre care vorbim se fundamentează în realitate nu atît

pe „principiul" citat mai sus, ci pe convingerea că, procedînd astfel, autoritatea lor în fața elevilor crește, ca urmare a faptului că elevii se tem de ei.

Atitudinea profesorilor din cea de-a doua categorie este de două ori condamnabilă. Aceștia nu știu că nu în felul acesta se cîștigă adevărata autoritate, care se bazează pe respectul elevului pentru munca profesorului și mai greșesc prin aceea că demobilizează pe elevi, îi derutează.

Cei din prima categorie fac numai a doua greșeală.

Fiindcă în susținerea poziției lor, și unii și alții folosesc cu predilecție cuvîntul „exigență", ne simțim datori să ne referim la ceea ce este exigență bine înțeleasă.

Exigența nu înseamnă severitate exagerată în timpul controlului, crearea unei atmosfere de tensiune, de intimidare și nici acordarea unor note mai mici decît li se cuvin, în mod obiectiv, elevilor.

Exigența bine înțeleasă este aceea care se caracterizează printr-un control minuțios, riguros, atent, în urma căruia elevul obține nota care i se cuvine.

A nu da elevului nota care corespunde, în mod obiectiv, cunoștințelor sale înseamnă a greși față de stat (care este lipsit de posibilitatea cunoașterii reale a nivelului muncii elevilor), față de elevi (care nu au o imagine reală a calității muncii lor) și față de tine, profesor (care creezi o imagine deformată a propriei tale munci).

Opusă atitudinii exigente a unor profesori este atitudinea altor profesori, care notează cu indulgență cunoștințele elevilor.

Și aci, trebuie să deosebim cîteva categorii. Sînt unii care se situează tot pe o poziție „pedagogică", de altă natură. Aceștia consideră că a da elevilor note mai mari decît merită duce la „stimularea", la „încurajarea" acestora. În realitate, elevii sînt stimulați să nu muncească, iar uneori — și aceasta nu este mai puțin grav — ajung la o supraapreciere a posibilităților lor sau la o subapreciere a eforturilor pe care le implică munca de învățătură.

Sînt alți profesori — și fără îndoială că atitudinea acestora este mai condamnabilă — care își propun ca prin notele „umflate" pe care le dau să cucerească „simpatia" elevilor, să devină profesori „iubiți". La asemenea cadre se referă Anton Semionovici Makarenko, atunci cînd vorbește despre cei care comit crime pedagogice.

Alți profesori dau elevilor note „umflate" pentru a încerca să mascheze, în felul acesta, lipsa de eficiență a muncii lor pedagogice și implicit lipsurile din cunoștințele elevilor. Acești profesori înșeală, în mod conștient, pe cei care încearcă să se orienteze asupra muncii lor, pornind de la notele pe care le au elevii. Ceea ce este, însă, cel mai grav, e că înșeală pe elevi, aceștia putînd ajunge la concluzia că notele oglindesc o realitate obiectivă.

Greșeala comună a profesorilor din aceste categorii este mai ales aceea că elevii lor sînt nepregătiți, că această lipsă de pregătire nu poate să rămînă fără consecințe pentru munca ulterioară a acestor elevi.

Problemele pe care le ridică controlul și aprecierea cunoștințelor elevilor sînt, fără îndoială, mai multe.

Ne-am propus ca, în acest articol, să ne referim mai ales la acelea, a căror justă rezolvare contribuie, în modul cel mai direct, la îmbunătățirea continuă a muncii instructiv-educative pe care o desfășoară școala noastră nouă.

Unele probleme în legătură cu cauzele greşelilor ortografice la elevii din şcolile elementare

Lector E. FISCHBEIN
catedra de psihologie
Univ. „C. I. Parhon" Bucureşti

Pentru omul care a atins un anumit nivel de dezvoltare intelectuală în procesul de instruire, operaţiile citirii şi scrierii au devenit simple componente automatizate ale activităţii conştiente. Intregul complex de operaţii perceptive, mintale, motorii, se desfăşoară discret, fără să-şi trădeze articulaţiile, subordonîndu-se conştiincios direcţiei principale a activităţii: însuşirea sau comunicarea unor idei, imagini şi sentimente.

De aceea, cercetătorul care se apropie, pe cale experimentală sau prin observaţii minuţioase, de intimitatea fenomenului, rămîne surprins de imensa complexitate a proceselor care constituie activitatea citirii şi a scrierii.

E vorba de procese de analiză şi sinteză mai mult sau mai puţin conştiente, mai mult sau mai puţin automatizate, care se desfăşoară într-o complicată interdependenţă în analizatorul vizual, în cel auditiv şi în cel kinestezic. E uimitor faptul că un copil de 6—7 ani izbuteşte să facă faţă unor sarcini atît de dificile!

Este, de aceea, evident că lupta pentru prevenirea şi lichidarea greşelilor ortografice în scrierea elevilor şi pentru îmbunătăţirea procesului citirii nu poate obţine succese decît dacă mijloacele folosite izvorăsc dintr-o cunoaştere amplă a procesului în toată complexitatea lui.

Studii sistematice n-au fost întreprinse niciodată în trecut în această direcţie, în ţara noastră. Abecedarele, îndrumătoarele pentru predarea citirii şi a scrierii, întocmite mai înainte, au fost adeseori rodul unor metode şi principii importate din occident sau, în cel mai bun caz, produse ale bunului simţ şi ale unei experienţe personale.

Necesitatea de a orîndui de aci înainte pe baze ştiinţifice, întocmirea abecedarelor, a metodicilor, a îndrumătoarelor referitoare la predarea citirii şi a scrierii, pune în faţa psihologilor şi a metodiştilor sarcina de a întreprinde un studiu sistematic al diferitelor aspecte pe care le comportă însuşirea citirii şi a scrierii.

Un început a fost făcut, în acest sens, de către secţia de psihologie din cadrul Institutului de fiziologie al Academiei R.P.R. Cercetările se bazează pe concepţia pavlovistă a activităţii analitico-sintetice a emisferelor cerebrale şi a unităţii dintre cele două sisteme de semnalizare.

În Uniunea Sovietică au fost făcute cercetări ample în această problemă. Cercetători ca B. G. Ananiev, T. G. Egorov, A. N. Gvozdev, E. V. Gurianov, M. K. Şcerbak, A. D. Davidova, A. A. Zaţepina, E. A. Adamovici, L. I. Rumianţev etc., au studiat problemele însuşirii citirii şi scrierii de către elevii sovietici, din punct de vedere pedagogic, psihologic, lingvistic. Rezultatele obţinute, expuse în numeroase lucrări, au stat la baza întocmirii abecedarelor şi a îndrumătoarelor din Uniunea Sovietică referitoare la predarea citirii şi a scrierii.

Rezultatele obţinute de pedagogii şi psihologii sovietici, deşi se referă la limba rusă, comportă totuşi o serie întreagă de aspecte generale extrem de preţioase, aplicabile şi la procesul însuşirii citirii şi scrierii limbii române.

Pornind de la concluziile psihologiei şi pedagogiei sovietice în problemele însuşirii citirii şi scrierii, noi ne-am propus să studiem aspectele specifice pe care le comportă acest proces, în cazul limbii române. Cu alte cuvinte ne-am propus să studiem consecinţele diferitelor particularităţi ale limbii române şi ale ortografiei sale pentru procesul psihologico-pedagogic al însuşirii citirii şi scrierii.

În articolul de faţă ne propunem să discutăm cîteva aspecte ale rezultatelor obţinute de noi, în legătură cu problema prevenirii şi lichidării greşelilor ortografice ale elevilor.

Se înţelege, nu poţi spera să obţii succese importante în lupta împotriva greşelilor ortografice, dacă nu stabileşti, în primul rînd, care sînt cauzele acestor greşeli.

De fapt însă, practicienii nu ţin, de obicei, seama de acest lucru. Ceea ce li se pare fundamental este să obţină o evidenţă cît mai completă a greşelilor tipice. Ţinînd seama de frecvenţa acestor greşeli, urmează ca problemele legate de ele să ocupe un loc central în preocupările pedagogilor, metodiştilor, autorilor de abecedare şi îndrumătoare.

Incontestabil că şi pe această cale se pot obţine oarecare ameliorări. Este util însuşi faptul de a se atrage atenţia învăţătorului asupra cazurilor şi formelor greşelilor posibile.

Dar pedagogia ştiinţifică, nu se poate mulţumi cu asemenea metode meşteşugăreşti.

Stabilirea greşelilor cu frecvenţă mare presupune, în primul rînd, o clasificare justă a acestor greşeli. O clasificare justă este rodul unor criterii juste.

O clasificare de felul acesta: omisiuni, inversiuni, substituiri, adăugiri etc. ar fi cu totul ineficace. Să presupunem însă că stabilim şi o serie de subdiviziuni: omisiuni, inversiuni etc. de vocale şi consoane, mergînd pînă la detailarea clasificării pe foneme: de cîte ori, fiecare fonem (a, b, c etc.) a fost omis, inversat etc., în cuprinsul unui text.

În primul rînd, am ajunge la liste lungi şi complicate care n-ar ajuta cu nimic la clarificarea problemei. Dar, ceea ce este mai grav, am obţine tabele care ar falsifica realitatea. Să lămurim această afirmaţie a noastră prin cîteva exemple. Un elev scrie în cursul unei dictări: *nunte* în loc de *munte*. Avem aici o substituire: *m* a fost înlocuit cu *n*. Un alt elev scrie *cînp* în loc de *cîmp*. Şi aici a avut loc o substituire. Şi în acest caz litera *m* a fost înlocuită cu *n*. După sistemul de clasificare descris mai sus, cele două cazuri indicate ar aparţine aceleiaşi categorii de greşeli. Este însă corectă înglobarea acestor cazuri în-

într-o singură categorie? Firește că nu. Este vorba de greșeli ortografice a căror natură este cu totul diferită.

Să mai luăm un exemplu : un elev scrie : *paltonu* în loc de *paltonul*, în timp ce altul scrie greșit *patonul*. *L* a fost omis în ambele cazuri și chiar în același cuvînt. Dar este vorba de greșeli de aceeași natură? Se înțelege că nu.

Și în sfîrșit, un ultim exemplu. Un elev scrie: la noi în grădină cresc doi mer*ii* (în loc de meri). Un altul scrie: „Ionel *ie* (pentru *e*) un elev silitor". În ambele cazuri litera *i* apare în plus. Și totuși, e vorba și aici de fenomene diferite.

Propunerea noastră este de a se adopta un sistem de clasificare a greșelilor ortografice întocmit pe baza unor criterii cauzale. Se înțelege că cele două operații: de clasificare și de determinare a cauzelor, nu se pot realiza separat, ci sprijinindu-se necontenit în cursul cercetărilor. Cu toate acestea operația de explicare, de depistare a cauzelor trebuie să rămînă fundamentală așa cum de altfel se întîmplă, în genere, în științele naturii.

Cercetările acestea s-au desfășurat în trei direcții, care au constituit adevărate secțiuni, operate la trei niveluri diferite de dezvoltare a copiilor: preșcolarul mare, elevul începător din clasa I elementară și elevul care și-a însușit citirea-scrierea (cl. II, III elementară).

Nu vom intra în descrierea detailată a procedeelor folosite de noi și nici a rezultatelor cantitative obținute. Vom insista însă puțin asupra metodei de cercetare folosite.

Cea mai mare dificultate pentru cercetător o constituie aci distingerea, izolarea din fenomenul concret, a diverselor surse de greșeli. Or, elevul alfabetizat prezintă, din punctul de vedere al însușirii elementare a citirii și scrierii, un produs finit, în care mănunchiurile de cauze diverse s-au contopit, s-au influențat reciproc și se lasă cu greu izolate, precizate.

Operînd secțiunile la cele trei niveluri pomenite, noi am sperat să surprindem mai ușor cauzele diferite ce intră, rînd pe rînd, în joc.

La preșcolarul mare am făcut experimente de analiză a structurii propoziției, și de analiză fonetică; pe elevii din prima clasă i-am urmărit în însuși procesul însușirii citirii și a scrierii; la elevii din cl. II-a — și chiar la unii elevi din clasa I, către sfîrșitul anului școlar — am folosit dictări.

Comparînd rezultatele obținute la copiii aflați în stadii deosebite de dezvoltare, am obținut o evidență mai clară a diferitelor categorii de greșeli frecvente și, în același timp, a diferitelor influențe care pot determina apariția acestor greșeli.

Ambele operații, aceea de determinare a cauzelor, ca și aceea de stabilire a categoriilor, sînt departe de a fi încheiate. Ele vor trebui să fie continuate pe o scară mult mai largă, prin colaborarea pedagogilor, metodiștilor, psihologilor, fiziologilor și lingviștilor.

În articolul de față ne propunem numai să justificăm prin cîteva exemple necesitatea izolării și determinării diferitelor surse de greșeli ortografice și necesitatea stabilirii procedeelor de prevenire și lichidare a greșelilor ortografice, pe baza determinării probabile a surselor reale ale acestor greșeli.

Aceste surse de greșeli se situează la diverse niveluri: inconsecvențe ale principiului fonetic al ortografiei limbii noastre, modul greșit de pro-

nunție al copilului, dificultăți în operațiile de analiză care intră în structura procesului scrierii etc.

Problema analizei fonetice în procesul scrierii constituie, de fapt, obiectivul principal al cercetărilor noastre și acesteia i-am consacrat un număr destul de mare de experimente efectuate cu preșcolarii mari și de dictări experimentale la clasele I, II, III.

O parte a materialului folosit la întocmirea acestui articol se datorește colaborării tov. P. Pufan, asistent la catedra de psihologie a Universității „C. I. Parhon".

Dificultăți întîmpinate în descompunerea propoziției în cuvinte

Prima operație pe care o face cel care scrie este aceea a descompunerii propoziției în cuvinte.

Învățătorii cunosc din practica lor faptul că, pentru copii, această operație comportă la început multe dificultăți.

Noțiunea de „cuvînt" se formează greu. Copilul nu acceptă, la început, drept unități lexicale distincte, decît acele cuvinte care desemnează obiecte, acțiuni, însușiri, adică fenomene avînd pentru el o anumită realitate perceptibilă.

Diferitele cuvinte monosilabice neaccentuate (auxiliarele verbelor, prepozițiile, articolele, pronumele reflexive etc.) sînt absorbite de cuvîntul al cărui sens îl completează sau a cărui legătură cu contextul o precizează. Copilul nu realizează, de la început, despărțirea corectă a propoziției în cuvinte și, de aceea, în scrierea sa apar numeroase greșeli, constînd în contopirea cuvintelor.

În dictările folosite de noi apar adeseori contopiri ca: *aluat* pentru *a luat, înmunți, înluncă, înbarcă, înparc, peloc, sesuie, obarcă* etc.

Credem că în perioada premergătoare predării abecedarului, se pot obține rezultate bune și în ceea ce privește deprinderea descompunerii propoziției și în ceea ce privește înțelegerea sensului acestei operații, dacă cuvintele greu de separat se introduc în mod gradat, în raport cu rezistența opusă de ele la separare.

Există, astfel, unele prepoziții care se separă mai ușor (sub, prin, din etc.) probabil pentru că exprimă mai precis, mai limitat, o anumită relație obiectivă. Se introduc apoi articolele *un, o* și numai după aceea prepozițiile *pe, cu, în,* care se separă mai greu. În ultima etapă, se trece la auxiliarele verbelor, care n-au nici o funcție tematică independentă și care, deci, se separă cel mai greu.

De asemenea, sîntem de părere că, pentru prevenirea și pentru lichidarea greșelilor de acest gen, se poate folosi și un alt procedeu dedus din natura psihologică a fenomenului.

Să pornim de la un exemplu: Copilul scrie: *aluat* pentru *a luat,* de pildă. Avem aci un excitant complex din cel de-al doilea sistem de semnalizare cu semnificație unitară. Care este totuși cauza pentru care noi scriem despărțit *a luat*? Comparînd acest complex cu altele ce se referă la același fenomen obiectiv (intrarea în posesiune, apucarea) ne dăm seama că în acest complex sînt contopite elemente cu funcțiuni semnalizatoare diferite, componente care au o suficientă independență pentru a putea participa, cu aportul semnificației proprii, în complexe diferite.

Același *a*, indicînd auxiliarul perfectului compus la persoana a III-a, poate însoți, de pildă, și verbul *mers*. Iar *luat*, indicînd acțiunea respectivă, poate fi precizat de *va fi* etc.

Pentru a sparge complexul, pentru a sugera copilului relativa independență a componentelor, noi socotim că este util să se ofere elevului mic posibilitatea de a confrunta (fără nici un fel de terminologie gramaticală) forme ca: *a mers, a luat, a plecat, am mers, am luat* etc., sau *în barcă în coș, pe bancă, pe coș* etc.

E vorba de o propunere, de o ipoteză metodică, dedusă din considerații teoretice, care trebuie însă verificată.

În orice caz, greșelile ortografice de contopire a cuvintelor nu pot fi niciodată considerate ca greșeli întîmplătoare. Ele exprimă un stadiu anumit în cunoașterea de către copil a structurii limbii. De aceea învățătorul trebuie să constate dacă elevul nu separă cuvintele fiindcă nu știe, sau dacă e vorba numai de o rămășiță a unui vechi stereotip (căruia regulile scrisului corect i s-au opus).

Dificultăți întîmpinate la descompunerea cuvîntului în foneme [1]

Se știe că operația esențială pe care trebuie s-o îndeplinească cel care scrie este aceea de a transpune în scris compoziția sonoră a cuvîntului.

Excepționala valoare a scrierii alfabetice constă în faptul că poate reda cu un număr redus de semne (alfabetul nostru cuprinde 27 de litere), oricare din cele cîteva zeci de mii de cuvinte ale limbii. Cel care scrie trebuie, deci, să realizeze o operație de analiză, de descompunere a cuvîntului mergînd pînă la foneme, acestea avînd fiecare semnul grafic corespunzător.

Pronunțarea corectă a unui cuvînt (bineînțeles, învățat, prin percepția auditivă, în general) presupune o operație implicită, de analiză și sinteză. Cuvîntul nu este un sunet simplu, ci o succesiune de sunete care apar legate, dar care, în această unitate, rămîn relativ distincte și pentru cel care pronunță cuvîntul și pentru cel care îl aude.

Lucrurile se complică însă atunci cînd acestui proces analitico-sintetic implicit trebuie să i se substituie operații explicite, conștiente, de unificare a fonemelor în cuvinte și de descompunere a cuvintelor în foneme. Dificultatea acestor operații va fi o sursă de greșeli în cursul *citirii* și *în cursul scrierii*.

[1] Fonemele sînt sunetele limbii: vocalele și consoanele. În pronunțarea unui anumit sunet pot apare diferite variante în funcție de regiune, de persoana care vorbește și chiar de locul pe care-l ocupă sunetul în cuvînt. Fonemul reprezintă însă elementul general, noțiunea despre sunetul respectiv.

Considerăm că avem de-a face cu două foneme deosebite, atunci cînd deosebirea dintre sunetele respective determină o deosebire de semnificație a cuvintelor. Așa, de exemplu, fonemul „z" din cuvîntul *dezvoltare* este pronunțat de unele persoane mai aproape de „s", iar de altele mai aproape de „z".

Totuși fonemul este același, pentru că aceste nuanțe nu determină deosebiri de semnificație. În schimb deosebirea dintre sunetele finale din „sap" și din „sapi" determină o deosebire de semnificație și de aceea vorbim, în acest caz, despre foneme deosebite (*p* și *p* muiat).

Lăsăm la o parte faptul, și el extrem de important, că în primul rînd copilul trebuie să-și formeze noțiunea de *sunet al limbii* (noțiune — ghid în activitatea de analiză a compoziției sonore a cuvîntului) și ne oprim numai asupra cîtorva aspecte ale acestor dificultăți.

Analiza fonetică nu reprezintă despărțirea convențională din cuvîntul întreg, pe criterii extralingvistice, a unor elemente lipsite de o individualitate reală. Fonemul este o realitate, nu e creat de lingvist. Dificultatea analizei fonetice, cerute celui care scrie, provine în primul rînd, din faptul că se forțează raporturile naturale dintre analiză și sinteză așa cum apar în pronunția obișnuită. Fonemul trebuie desprins din complexul perfect sudat care este silaba, transformat dintr-o componentă, într-un element de sine stătător cu efect propriu (efect de sens și efect grafic). Sinteza trece pe planul al doilea, dar continuă să acționeze, întrucît în acest proces de desprindere succesivă a fonemelor, cuvîntul întreg trebuie luat neîncetat în considerație pentru a-și oferi, rînd pe rînd, componentele, procesului de detașare și individualizare. Cele două funcții — analiza și sinteza — perfect fuzionate în unitatea pronunției — se separă oarecum pentru a permite celui care scrie să surprindă articulațiile cuvîntului.

În cazul acestei operații, apar pentru elevul mic, o serie de dificultăți, care vor fi tot atîtea surse de greșeli.

E vorba, în primul rînd, de desprinderea consoanei de vocala din aceeași silabă. Silaba se prezintă însă ca un complex în care componentele nu au aceeași intensitate fiziologică. Vocala formată din vibrații periodice, regulate — efect și cauză ale unor excitații kinestezice de același gen — este mascată ușor de consoana alăturată, mai pregnantă, mai conturată, produs al unui joc mai complicat al organelor fonatoare. Această mascare are loc atunci cînd consoana precede vocala. În acest caz, consoana se impune prima, iar vocala, ocupînd și o poziție slabă (a doua), se estompează prin inducția negativă pe care o produce consoana. Consoana apare ca unicul reprezentant al silabei.

Așa se explică de ce, uneori, elevul omite vocala așezată în asemenea poziții slabe — mai ales cînd constituie ultimul sunet al cuvîntului.

Acest fenomen se întîmplă în special cu fonemul *a*, pentru că, în mod obișnuit, noi pronunțăm consoanele sprijinite pe această vocală și nu consoana pură. Un copil, descompunînd, de exemplu, cuvîntul *cărare* a scris: *crare*, omițînd pe *ă*, deoarece prima silabă *că* este luată drept sunetul *c* (pronunțat *că*).

Între consoane există deosebiri în privința acestui efect de absorbție exercitat asupra vocalei următoare. Fenomenul acesta este foarte puternic la consoanele explozive care se pronunță foarte greu pure și cer o prelungire sub forma unei vocale. Consoanele continui (fricative, nazale, lichide) se detașează mai ușor de vocală, tocmai datorită faptului că, asemenea vocalelor, se obțin printr-o emisiune continuă de aer.

Am văzut că, în concurență cu o consoană, vocala este uneori omisă, deoarece constituie o componentă mai slabă a complexului. În schimb vocala este avantajată din alt punct de vedere: ea se poate prelungi neforțat oricît e nevoie, fără ca această prelungire să schimbe cu ceva natura sunetului (în limba noastră). Predarea sunetelor se începe de aceea cu vocale, sunete mai ușor de pronunțat separat.

Noi am arătat că în silabele directe și în cele închise izolarea sunetelor se face greu, deoarece consoanele (mai ales cele ocluzive) își asociază vocala următoare, căreia parcă-i răpesc individualitatea. Dacă însă vocala îi este cunoscută copilului din exerciții anterioare, atunci consoana se va desprinde din confruntarea silabei cu vocala următoare (de pildă în silaba *ca*, fonemul *c* se detașează mai net dacă elevul poate confrunta silaba cu sunetul *a*). De asemenea, consoana se va desprinde mai ușor din complex redînd și vocalei independență prin compararea silabelor care conțin aceeași consoană asociată cu vocale diferite (*ta, tu, te, ti* etc). Prin aceste considerații ne-am depărtat însă de problema greșelilor ortografice.

Dar nu numai vocalele suferă efectul inducției negative.

Cercetările făcute de noi cu preșcolarii mari și cu elevii din clasele I și a II-a au scos în evidență existența unei anumite regularități și în omiterea consoanelor.

În genere, noi formulăm următoarea ipoteză: fonemele reprezintă, sub raportul intensității excitației kinestezice, valori diferite. Cele mai pregnante sînt consoanele ocluzive și africate. Urmează apoi, cu valori excitatorii din ce în ce mai reduse: consoanele fricative, nazale, lichide și la urmă vocalele.

În raporturile de inducție care apar în cuvînt cu prilejul analizei fonetice (în procesul scrierii) concurența se va rezolva, firește, în favoarea fonemului mai puternic.

Așa se explică, după părerea noastră, următorul fenomen: făcînd statistica consoanelor omise de elevii mici, în cursul dictărilor, se constată că nu toate consoanele se omit la fel de frecvent. În primul rînd, sînt omise nazalele (mai ales *n*) și lichidele (*l* și *r*) atunci cînd intră în concurență cu o consoană ocluzivă, (*mute* în loc de *munte, bacă* în loc de *bancă, pac* în loc de *parc*). Mai rar se omit fricativele și foarte rar ocluzivele.

Atenția noastră a fost atrasă asupra acestui fenomen cu prilejul unor experiențe făcute cu preșcolarii mari.

Li se dădeau acestor copii diferite cuvinte și, după o serie de explicații și exemple, li se cerea să desfacă cuvintele în sunete. Această experiență nu reușea la fel de bine cu toți copiii. Chiar la copiii care reușeau destul de repede să realizeze descompunerea, se constata următorul fenomen: foarte frecvent copiii aceștia omiteau (ca inexistente) sunetele *n, r, l*.

Iată cîteva exemple :

Reta W. — 21.X.1953.

Cuvîntul dat	Descompunerea cuvîntului	Sunetul omis	Observații
merg . . .	m e g	*r*	
munte . .	m—u t—e	*n*	
punte . .	p—u—t	*n* și *e* final	
multe . . .	m—u—t—e	*l*	
ninge . . .	ni—ge	*n*	
stinge . . .	st—i—ge	*n*	
lemn . . .	l—e—m	*n*	
rublă . . .	r—u—b—blă	complexul *blă* nu s-a putut desface	
hartă . .	h—a—t	*r*, *ă* final	
patru . . .	p—a t—u	*r*	
mască . . .	m—a—scă	copilul nu reușește să descompună corect grupul scă	
mască . .	m—a—s—sc		
cadru . . .	c—a—d—u	*r*	

Horia B. 16.XI.1953

marcă . . .	m—ac—ă	*r*	
luncă . . .	l—u—c—ă	*n*	
pungă . . .	p—u—g—ă	*n*	
pușcă . . .	p—u—ș—că	*ș* se pronunță abia perceptibil	
cască . . .	c—a—s—c—ă	*s* se pronunță abia perceptibil	
poftă . . .	p—o—t—ă	*f*	
raft	r—a—ft—ă	*f* se pronunță abia perceptibil *ft*	

Cuvîntul dat	Cuvîntul descompus	Sunetul omis	Grupe nedescompuse
arde . . .	ar—d—e		*ar*
urcă . . .	u—c—ă	*r*	
acru . . .	a—cr—u		cr
adresă . . .	a—d—s—să	*r*	*să*
munte . .	m—u—t—e	*n*	
palton . .	p—a—t—o—n	*l*	
curge . . .	c—u—g—e	*r*	
cușcă . . .	c—u—-șcă		*șcă*
pastă . .	p—as—tă		as, tă

Iată și omisiunile care apar în scrierea sub dictare la elevii mici. Aceste exemple confirmă cele indicate de noi mai sus.

Cerîndu-se copiilor de vîrstă preșcolară să descompună oral cuvîntul în sunete, procesul acesta de analiză determină omiterea, din seria sunetelor rezultînd din analiză, mai ales a fonemelor *k, r, l.*

Pentru a cerceta problema omisiunilor în scrierea elevilor mici am folosit următorul text :

„Anca a plecat la munte cu trenul. La munte e frig. Ea a luat și paltonul. Anca urcă sus în munți sau se plimbă în lunca de pe malul apei. În parc e un lac și pe lac e o barcă. Anca trece pe punte și se suie în barcă. În barcă e o bancă mică. Anca trage vîslele cu putere".

Am ajuns la un astfel de text, într-o anumită măsură defectuos ca sens, determinați de necesitatea de a introduce o serie întreagă de cuvinte care ne interesau în mod special, din punctul de vedere al problemei noastre.

Același text a fost folosit la clase diferite — ceea ce, din punct de vedere pedagogic nu este indicat — pentru a avea posibilitatea să punem în evidență evoluția greșelilor ortografice de la o clasă la alta. Acest lucru nu putea fi obținut cu texte diferite.

Iată acum omisiunile care au apărut în scrierea acestui text la elevii mici.

Clasa II-a 25.XI.1953 — 42 lucrări

Cifra indică de cîte ori apare cuvîntul scris în forma respectivă în textele elevilor.

		Sunetul omis
plibă (plimbă)	2	m
mute (munte)	2	n
luca (lunca)	2	n
bacă (barcă)	1	r
muți (munți)	1	n
plib (plimbă)	2—2	m—ă
vîsele (vîslele)	1	l
trenu (trenul)	4	l
paltonu (paltonul) . . .	3	l
malu (malul)	4	l
brcă (bărcă)	1	a
mic (mică)	1	ă
plmbă (plimbă) . . .	1	i
plimă („)	1	b

Din 28 de omisiuni avem 11 omisiuni ale articolului *l* final, ceea ce reprezintă o problemă aparte. În acest caz nu e vorba, de obicei, de o analiză defectuoasă, ci mai ales de influența pronunției curente. Acest articol nu se pronunță de obicei în vorbirea curentă. Dintre celelalte 17 omisiuni avem : 5 omisiuni de vocale (de trei ori *ă* final, odată *i* și odată *a*), 11 omisiuni de consoane nazale și lichide (*n, m, r, l*) și o singură omisiune a unei consoane ocluzive (*b*). Deci, din totalul de 12 consoane omise 83% sînt nazale și lichide și 17% ocluzive.

Să mai analizăm cîteva exemple.

Clasa III (participă două clase paralele) 16.X.1953 — 60 lucrări

		Sunetul omis
plibă (plimbă)	2	m
luca (lunca)	1	n
mute (munte)	2	n
bacă (barcă)	1	r
luna (lunca)	1	c
par (parc)	1	c
paltonu (paltonul) . . .	2	l
trenu (trenul)	1	l
brca (barca)	1	a

Deci: 6 nazale și lichide, 2 ocluzive *(c)* și *l* vocală omisă, articolul enclitic *l* omis de 3 ori.

Clasa a II-a 8.XI.1953 — 30 lucrări

		Sunetul omis
plibă (plimbă)	1	m
vîlele (vîslele)	1	s
pac (parc)	1	r
bara (barcă)	1	c
trenu (trenul)	1	l
plimb (plimbă)	1	ă
vîslel (vîslele)	1	e
punt (punte)	1	e
brcă (barcă)	1	a
vslele (vîslele)	1	î
trec (trece)	1	e
plcat (plecat)	1	e

Deci omise: 2 nazale și lichide, o fricativă, o ocluzivă, 8 vocale și odată *l* articol enclitic.

Analiza rezultatelor statistice duce la concluzia că omiterea diferitelor litere la scrierea elevilor urmează o anumită regularitate. Sînt omise, în primul rînd, vocalele și consoanele nazale și lichide (mai ales *n*), mai rar fricativele și foarte rar ocluzivele (cu excepția ocluzivelor *c*, fenomen pe care nu l-am putut încă explica).

Cauza omiterii vocalelor nu este aceeași cu cauza omiterii consoanelor nazale *(n, m)* și lichide *(l, r)*. Lucrul acesta este pus în evidență de rezultatele obținute la preșcolarii mari. În descompunerea orală efectuată de aceștia nu se constată de obicei omiterea vocalelor, ci eșecuri în desprinderea acestora de consoana precedentă. Acest lucru nu se vede în exemplele de mai sus, unde am ales pentru exemplificare cazuri de copii care ajunseseră la un anumit progres în descompunerea cuvîntului în sunete (am făcut acest lucru cu intenția de a sublinia faptul că, și în acest stadiu, copiii respectivi continuau să omită pe *n, r, l* etc.).

În alte cazuri însă, în care mai există dificultăți în descompunerea cuvîntului în sunete, se constată nu omiterea vocalelor, ci faptul că vocala este greu separată de consoana alăturată. Iată un exemplu:

Paula 16.11.11.1953

Cuvîntul dat	Cuvîntul descompus	Sunetul omis	Grupa nedescompusă
lunca . . .	lu—c—a	n	lu
pușca . . .	pu—șca	—	pu, șca
munte . . .	mu—ti—a	n	u, ti, (*i*, în loc de *e*)
punte . . .	pu—ti—a	n	pu, ti
mușcă . .	mu—u—șcă	—	mu, șcă
cușcă . . .	c—u—șcă	—	șcă
parcă . . .	p—ar—că	—	ar
cort	c—or—t	—	or
palton . .	pa—al—ton	—	pa—al—ton
muncă . . .	mu—că—ă	n	mu
baltă . . .	b—a—tă	l	tă
raft	r—af—tă	—	af—tă

De aceea, trebuie să admitem că, în general, omiterea vocalei nu se face în însuși procesul descompunerii fonetice, ci în momentul transpunerii grafice. Despre cauza acestui fenomen am vorbit mai sus: silaba constituie un excitant complex în care vocala este o componentă slabă. Printr-un efect de mascare, consoana se constituie în unicul reprezentant al silabei și capătă, ea singură, notarea grafică.

Trebuie, de aceea, să fie introduse în perioada pregătitoare predării abecedarului — și chiar mai devreme — în activitățile copiilor preșcolari, exerciții variate de descompunere a silabelor (mai ales a celor directe) de confruntare a silabelor în care consoana rămîne aceeași și variază vocala, sau vocala rămîne aceeași și variază consoana.

Spre deosebire de vocale, omisiunea nazalelor și lichidelor apare în procesul însuși al descompunerii. Aceste sunete, au o valoare excitatorie kinestezică scăzută, neservind — în general — nici ca element de sprijin al consoanelor ocluzive (așa cum sînt vocalele care, astfel, continuă să se mențină în urma analizei fonetice efectuate de preșcolarii neexersați). De aceea, uneori, nazalele și lichidele nu reușesc să se impună ca sunete independente și sînt pur și simplu pierdute, eliminate în cursul descompunerii — absorbite parcă de ocluzivele alăturate. De aci rezultă că în exercițiile de analiză fonetică făcute cu elevii mici, este necesar să se insiste asupra cuvintelor care conțin sunetele *n, m, l, r* (alături de ocluzive), ca de exemplu: *muncă, lampă, mult, barcă.*

În cursul acestor exerciții, consoanele care se omit frecvent trebuie, în mod special, scoase în evidență oral sau grafic. Cuvintele care conțin nazale sau lichide într-o poziție slabă în concurență cu o ocluzivă — ca în *munca* — trebuie comparate cu cuvintele în care același sunet se detașează și se impune ușor cum ar fi de pildă *nuc* sau *lup*. În felul acesta, se contribuie la generalizarea sunetului respectiv sub forma fonemului (copilul ajunge să poată face abstracție de nuanța imprimată sunetului de contextul sonor) și în același timp copilul se exersează să identifice sunetul chiar în structuri care nu sînt favorabile sunetului respectiv (cum ar fi, de pildă, sunetul *n* în cuvîntul *ninge*).

Între greșeala care apare în scrisul copilului din clasa a II-a sau a III-a elementară și greșeala pe care o face copilul preșcolar la descompunerea orală a cuvîntului în sunete este o deosebire importantă. Copilul preșcolar greșește pentru că nu știe să descompună, pentru că e vorba de o operație artificială, care forțează fuziunea intimă dintre analiză și sinteza cerută de pronunția obișnuită a cuvîntului.

Elevul greșește, în general, nu pentru că nu știe să descompună, ci pentru că procesele analizei și transpunerii grafice sînt *insuficient automatizate*. Pentru acest motiv, în cazuri de neatenție, de oboseală etc., excitabilitatea redusă a scoarței îngreunează diferențierile și reapar aceleași greșeli care se manifestau în faza anterioară la preșcolar.

De aci rezultă că prevenirea așa-numitelor greșeli „din neatenție" (care, după cum se vede, nu pot fi socotite pur întîmplătoare) cere organizarea unor exerciții bine întocmite, bine eșalonate, prin care să se realizeze însușirea *conștientă* și temeinică a *deprinderilor* de analiză fonetică și transpunerea grafică a compoziției sonore a cuvîntului.

Insistăm asupra acestui fapt. Nu e vorba de exerciții prin care să pretindem că dăm îndrumări copilului de felul cum trebuie să scrie. E vorba de astfel de exerciții care, prin structura lor, prin modul în care sînt eșalonate, pornind de la o fază conștientă, să fixeze temeinic *deprinderile*, să evite interferențele și recăderile în etapa anterioară.

Dificultăți în diferențierea fonemelor asemănătoare

Desprinzînd, rînd pe rînd, fonemele din cuvînt, cel care scrie trebuie să le transpună apoi în scris, sub forma semnelor grafice, a literelor. Acest fenomen se petrece pe baza sistemului de legături temporare formate între foneme și litere. În cursul acestei transpuneri se pot ivi defecțiuni care devin sursa unor greșeli de substituire.

Aceste defecțiuni pot apărea în diferite momente ale procesului, ceea ce determină greșeli diferite împotriva cărora trebuie luptat în mod diferit.

Trebuie să distingem această situație de cazul în care greșeala ortografică își are sursa într-o pronunțare defectuoasă a persoanelor din jur — deci nu în analizarea greșită a fonemelor de către copil—. Așa, de pildă, la dictările făcute de noi, găsim de multe ori scris cuvîntul *palton* sub formă de *balton*. Există persoane care pronunță astfel.

Greșeala de substituire, ca efect al analizei fonetice defectuoase, comportă mai multe aspecte. Trebuie să distingem următoarele cazuri:

a) Greșeala apare în *pronunția* copilului. Copilul pronunță greșit cuvîntul în cursul vorbirii, ca efect al unei insuficiente diferențieri, în primul rînd, acustice. Așa, de pildă, unii copii pronunță *petagog* pentru *pedagog*, *lecreație*, pentru *recreație*. Evident, și în acest caz, e posibil să joace un rol și influența unei pronunții defectuoase a celor din jur. E foarte greu de spus, cunoscînd numai greșeala copilului, care este „contribuția" mediului și de unde începe propria sa „contribuție".

b) Modificarea nu există în pronunția copilului, ci apare în timp ce copilul se străduiește să desprindă sunetele din cuvînt, să le identifice și să le găsească semnul grafic corespunzător.

După cum au stabilit cercetările efectuate de L. C. Nazarova [1], analiza care are loc aici se desfășoară, în primul rînd, în analizatorul kinestezic.

Cu prilejul acestei analize efectuate de elev în șoaptă sau „în gînd", e posibil să se producă un fel de alunecare de la consoana sonoră la perechea ei surdă și invers.

Astfel, în dictări, unii copii au scris *barc* în loc de *parc*, *pancă* în loc de *bancă*, *fric* în loc de *frig*, *trace* în loc de *trage*, *lunga* în loc de *lunca*.

I. P. Pavlov a stabilit, pe baza cercetărilor sale, următoarea lege: „...în cazul unui proces excitator slab se produce o iradiație, în cazul unui proces de intensitate medie o concentrare, iar în cazul unui proces foarte puternic, iarăși o iradiație" [2].

După cum se știe, diferențierea fină a excitanților este expresia concentrării procesului excitator în porțiunea corticală a analizatorului. O asemenea concentrare maximă, o asemenea delimitare fină a excitației în scoarța cerebrală are loc în cazul în care excitația are o intensitate medie. Unui excitant foarte slab sau foarte puternic îi corespund focare de excitație de intensități proporționale, focare dinspre care, însă, excitația tinde să iradieze.

Așa ar putea fi explicat faptul că, în cursul scrierii, apar frecvent la elevii mici greșeli de substituire, greșeli pe care nu le constatăm în pronunția lor. Excitațiile kinestezice slabe ale pronunției în gînd sau șoptite, din timpul scrierii tind, în scoarța cerebrală, să iradieze și, astfel, diferențierea va fi mai puțin precisă.

La această indistincție contribuie, probabil, și faptul că în pronunția șoptită dispare deosebirea dintre consoanele surde și perechile lor sonore, deosebire constînd tocmai în faptul că la pronunția consoanelor sonore participă și vibrația coardelor vocale.

Considerațiile teoretice ne arată că este necesară introducerea unor exerciții de confruntare a fonemelor asemănătoare (mai ales a perechilor surde-sonore). Ar fi, în special, utile comparațiile între cuvinte care se deosebesc doar prin foneme asemănătoare, homorganice (ladă — lată, luncă — lungă).

Variația în legăturile dintre litere și foneme

În scrierea noastră, raporturile dintre litere și foneme comportă anumite variații. Avem litere care pot îndeplini funcțiuni fonematice diferite și foneme care, în funcție de contextul sonor în care intră, se notează prin litere diferite.

Așa, de pildă, pentru grupul de sunete *cs* și grupul *gz* folosim semnul *x* în locul celor patru litere de care scrierea noastră dispune. Este deci evident că, în acest caz, va avea loc o interferență între stereotipul corespunzător scrierii obișnuite a fonemelor *c, s, g, z* și noul stereotip în care grupele *cs* și *gz* se exprimă prin semnul *x*. Dificultatea este mai puțin gravă ca în cazul în care *același fonem* ar trebui reprezentat cînd printr-o literă, cînd prin alta. Grupurile de foneme *gz* și *cs* se constituie

---

[1] *L. C. Nazarova*, „Rolul senzațiilor kinestezice ale limbajului în procesul de scriere" (Analele Rom. Sov. seria pedagogie-psihologie, nr. 1, 1953).

[2] *I. P. Pavlov*, „Opere alese", vol. II. Edit. Acad. R.P.R., pag. 225.

prin exercițiu în excitanți complecși succesivi, și în această calitate se pot distinge de componente căpătînd o reprezentare grafică deosebită (semnul *x*). Este însă firesc ca, pînă la transpunerea grupurilor *cs* și *gz* în excitanți complecși *monovalenți*, să apară greșeli în scrierea elevului.

Greșelile privitoare la folosirea literii *x* prezintă o mare varietate în scrierea copiilor.

Dăm mai jos, pentru exemplificare, rezultatele obținute cu prilejul unei dictări făcute la clasa I, dictare care conținea cuvinte cu litera *x*.

Clasa I. 13.III.1954, 22 lucrări

Cuvîntul	Diferitele variante greșite (cifra din paranteză arată de cîte ori apare greșeala respectivă)
Alexandru	Alecsandru 3
examen	egzamen (1), ecxamen (2), exxamen (3), exsamen 1.
exemplu	egzemplu (2), exsemplu (1), exzemplu (1), exsemplu (1), exczemplu (1),
exerciții	egzerciții, ecxerciții, exzerciții (4),
excursie	ecxursie, exursie (2), exzcursie (1),
exact	egzact ecsact (1), exzact (3)

În general, sursa greșelilor nu este aci constituită de o analiză fonetică defectuoasă, ci de interferența dintre două modalități de transpunere grafică. De aceea, nici exercițiile pe care le vom face cu elevii nu vor fi în acest caz de același fel cu exercițiile pentru perfecționarea analizei fonetice.

Calea cea mai rodnică va fi aceea a exersării practice a scrierii și citirii cuvintelor care-l conțin pe x, folosindu-se cuvinte bine cunoscute: *examen, excursie, Alexandru, extemporal* etc. Insistența asupra descompunerii acestor cuvinte în foneme este mai puțin favorabilă pentru că întărește stereotipul anterior. De aceea, este necesar ca, în acest caz, exercițiile de citire și de copiere a cuvintelor respective să premeargă abundent pe cele de scriere sub dictare sau din minte. În crearea procedeelor de folosire corectă a lui *x* nu trebuie să uităm nici faptul că e vorba de două grupe diferite de foneme: *cs* și *gz*.

O situație de același gen, însă într-un anumit sens inversă, este aceea a scrierii ocluzivelor palatale *k, g* (ca un *chem* sau *ghem*).

În scrierea cu *x*, un grup de foneme care-și au fiecare litera corespunzătoare cer *ca grup* un semn distinct. În scrierea sunetelor *che, chi, ghe, ghi* un singur fonem este reprezentat printr-un grup de litere (*che, chi* etc.) care, luate separat, își au fiecare semnificațiile fonematice corespunzătoare.

Și, în acest caz, interferența va avea loc între utilizarea generală a semnelor *c, g, h* și utilizarea lor pentru sunetele *che, ghe* etc. Aci exercițiul principal va fi acela al descompunerii fonetice a cuvintelor care cuprind sunetul respectiv, descompunere care relevă existența unui sunet căruia îi corespunde semnul grafic *nou*.

Aceeași problemă o pun și africatele *č* și *ǧ* (ca în cuvintele *ceas* sau *geam*). Sunetul *č* pur se întîlnește în cuvinte ca *nuci, arunci* etc. În cuvinte ca *mačină, cer* etc., sunetul *č* este urmat de vocalele *i* sau *e* cu care se pronunță împreună. Constatăm astfel existența următoarei situații:

același grup de litere *ci* se citește cînd *c* pur, ca în *taci*, cînd *ci*, ca în *cine* (două foneme). Nu există nici o regulă cunoscută copilului pentru a distinge cele două cazuri. Numai cunoașterea limbii române, a modului de pronunție a celor două cuvinte în limba română îi indică semnificațiile fonematice care trebuie atribuite grupului de litere *ci*. Elevii învinge această dificultate, pe care străinii o învinge foarte greu, tocmai pentru că sînt ajutați de cunoașterea limbii.

Un fenomen asemănător se petrece cu *i*, care are funcții fonematice diferite. Uneori litera *i* are funcția vocalică *i*, în timp ce alteori nu semnifică o vocală distinctă, ci numai faptul că consoana precedentă se pronunță muiat. *I* este vocală distinctă în *vis*, în timp ce în *rupi* indică că *p* se pronunță muiat. Mai mult: exact în aceeași compoziție literală, *i* poate avea valori diferite. *Stropi* poate fi pluralul cuvîntului *strop* (doi stropi) și atunci *i* indică pronunția muiată a lui *p*, nu un fonem distinct. Dar tot *stropi*, în calitate de verb *(a stropi)*, se pronunță cu punerea în valoare a lui *i* ca semn al vocalei respective. La aceasta se mai adaugă și faptul că, alteori, același *i* final cere, pentru a fi pronunțat ca vocală cu funcția fonematică distinctă, dublarea literii *i* (ca în *copii)*.

Să ne mai amintim acum că în limba noastră *i* poate fi întîlnit și în dublă pronunțare ca în *viile* și că pentru a se obține pronunțarea dublă se cere uneori numai dublarea literii *(viile)*, alteori triplarea literii *(copiii)*.

Un stereotip se formează cu atît mai ușor și e cu atît mai trainic cu cît e mai mare constanța condițiilor în care se formează: pentru aceleași semnale, întotdeauna aceleași reacții în raporturi constante. În al doilea rînd, un fenomen esențial în însușirea ortografiei îl constituie fenomenul utilizării generalizate a stereotipului format (la fel ca și în însușirea structurii gramaticale a limbii). De pildă: elevul învață cuvîntul *snop* al cărui plural e *snopi*. Se formează o legătură temporară între sunetul *p* muiat *(pi)* și modul de scriere al acestuia: *pi*, legătură care funcționează în ambele sensuri: de la fonem la literă și de la literă la fonem. După învățarea cîtorva cazuri analoage, *(rupi, sapi, țapi* sau *robi, crabi* etc.) se ajunge la formarea unui **stereotip generalizat,** adică a unui procedeu de notare ortografică a consoanelor *p, b* etc. muiate.

Orice alt cuvînt cuprinzînd o consoană muiată va fi scris fără dificultate chiar dacă n-a mai fost întîlnit (lumi, cununi etc.), pe baza aceluiași stereotip generalizat.

Iată însă că același stereotip generalizat este contrazis în unele cazuri: în verbul *a fugi*, de pildă, fonemul *i* se aude distinct. Același *i*, uneori chiar în aceeași compoziție literală, are o semnificație deosebită. Și așa mai departe.

De aceea, vom întîlni uneori litera *i* în plus (de pildă, *a știi)* și alteori în minus *(oameni* pe care i-ai trimis au sosit). De aceea atîtea greșeli în scrierea lui *che, chi, ghe, ghi, ce, ci, ge, gi.*

Un studiu mai amplu ar putea releva, firește, și alte aspecte ale acestei probleme.

Inconsecvențe ale principiului fonetic al ortografiei

O altă sursă de greșeli frecvente o constituie inconsecvențele principiului fonetic al ortografiei noastre.

Greșelile din această categorie trebuie de asemenea deosebite de greșelile provenind din dificultățile de diferențiere a fonemelor apropiate.

Așa, de pildă, un mare număr de copii, au scris cu ocazia dictărilor experimentale, *ia* pentru pronumele *ea*, *ie* pentru verbul *e* etc.

Se înțelege că apariția acestui *i* în scrierea copiilor n-are nici o legătură cu fenomenul, de asemenea răspîndit, al folosirii nepotrivite al unui *i* dublu cînd ortografia cere un *i* unic (*a stropii* pentru *a stropi*). În cazul acesta din urmă, este vorba de efectul generalizării prea largi, inadecvate, a unui stereotip. În primul caz, e vorba de o transpunere grafică a unor foneme pe considerente pur fonetice, transpunere care nu respectă uzajul, regulile ortografice.

Problema ține mai mult de competența lingviștilor.

Într-o altă serie de dictări textul cuprinde și cuvîntul *observat*. Un mare număr de copii au scris *opservat*. Nici aici nu e vorba de o diferențiere defectuoasă. În realitate, în vorbirea curentă, în contextul fonetic respectiv, ocluziva sonoră *b* este asurzită și se pronunță *p*. Tot așa, mulți copii scriu *uală* în loc de *oală*, pentru că în pronunția curentă *o* se pronunță foarte apropiat de *u*.

Trebuie să deosebim influența pronunției curente corect — dar pe care sistemul ortografic nu o redă exact — de influența pronunției defectuoase a persoanelor din mediul copilului. Multe greșeli își au sursa într-o asemenea pronunțare defectuoasă. Am dat mai sus exemplul cuvîntului *palton* pe care mulți copii îl scriu *balton*. Efectele unor asemenea influențe se pot întîlni curent în dictările copiilor. Așa de pildă, un număr foarte mare de copii scriu *a loat* pentru *a luat*. Un copil a scris de două ori în același text *traje* pentru *trage*.

Din punct de vedere metodic, aceste două surse de greșeli trebuie tratate diferit. Dacă elevul scrie *ieste* nu e vorba de a-i corecta pronunția — care e corectă — nici de a-l obliga la o analiză fonetică mai riguroasă a cuvîntului, căci și aceasta e corectă. În acest caz, se cere numai bătătorirea legăturii temporare între complexul auditivo-kinestezic al cuvîntului și modul de a-l scrie, care nu corespunde principiului fonetic ce stă la baza ortografiei.

În cazul cuvîntului *loat* însă, acțiunea trebuia să se îndrepte asupra modului de pronunțare însuși, care este defectuos, asociind pronunția corectă cu perceperea cuvîntului scris corect.

Alte surse de greșeli

Se înțelege că nu pretindem a fi epuizat în cuprinsul acestui articol toate sursele greșelilor ortografice.

Astfel, la sursele indicate mai sus mai trebuie să adăugăm :

a) Cunoașterea insuficientă sau necunoașterea unor termeni. Cuvîntul auzit pentru prima dată, nu se percepe clar și se scrie adeseori greșit.

Rezultă de aci indicația de a nu se da în dictare cuvinte pe care elevii nu le cunosc, existînd riscul ca aceste cuvinte să fie scrise greșit și să fie întipărite greșit.

b) Confuzii între semne grafice asemănătoare. Acestea sînt rare și sînt mai mult efectul unei neatenții de moment. Așa se explică faptul că unii copii au scris *nunte* pentru *munte*, *nalul* pentru *malul*.

c) Insuficienta cunoaștere a structurii gramaticale a limbii și, în legătură cu aceasta, întrebuințarea greșită a semnelor ortografice, în special a liniuței de unire, insuficienta cunoaștere a regulilor de punctuație etc.

Toate acestea trebuie să formeze obiectul unor studii speciale.

d) O problemă care se va pune în curînd deosebit de ascuțit, va fi aceea a trecerii de la scrierea cu vechea ortografie la scrierea cu noua ortografie în școală.

Se înțelege că această nouă și masivă interferență va fi sursa a frecvente greșeli ortografice.

Aceasta constituie însă o problemă specială, de care de asemenea nu ne-am propus să ne ocupăm în articolul de față.

Incheiere

Faptul că ortografia limbii noastre este, în ansamblul ei, o ortografie fonetică, simplifică mult munca elevilor noștri de însușire a unei scrieri corecte.

Totuși, excepțiile existente și dificultățile care rezultă din însăși operațiile de analiză pe care le necesită scrierea fac să apară destul de multe greșeli ortografice în scrisul elevilor.

Teza pe care o susținem este aceea că prevenirea și lichidarea greșelilor ortografice se pot realiza numai dacă se ține seama de cauzele reale ale acestor greșeli. O statistică din care ar rezulta pur și simplu frecvența substituirilor, omisiunilor, adăugirilor etc. nu ne-ar spune încă nimic în acest sens. Noi considerăm că trebuie stabilită o clasificare pe criterii cauzale. La acest lucru se poate ajunge urmărind, pe de o parte, cauzele posibile de erori, — în sistemul nostru ortografic și în structura fiziologică și psihologică a procesului scrierii — și pe de altă parte erorile cele mai frecvente în scrierea elevilor.

Eficacitatea metodei fonetice analitico-sintetice în predarea citirii și a scrierii, se explică, în primul rînd, prin faptul că se sprijină pe cunoașterea profundă a proceselor psihologice care au loc în timpul scrierii.

Dar metoda fonetică analitico-sintetică riscă să rămînă o schemă goală, dacă nu este concretizată prin procedee care să exprime particularitățile sistemului fonetic, gramatical și grafic al limbii noastre.

Firește, articolul acesta nu are pretenția a fi epuizat toate sursele posibile de erori și toate categoriile posibile de erori.

Rezultatele parțiale ale experimentelor și observațiilor noastre ne-au atras atenția asupra necesității unei colaborări, în mare măsură azi absente, între pedagogi, lingviști, psihologi, în elaborarea procedeelor de predare a citirii și scrierii.

Nu e vorba de faptul că lingviștii și psihologii sînt uneori consultați în probleme de metodică a predării citirii și scrierii. Nu e vorba de faptul că metodiștii, obligați de realitatea materiei cu care operează — limba vie — își adaptează în mod empiric procedeele acestei materii. Aceasta este o muncă meșteșugărească minoră, lipsită de perspectivă.

Este vorba de altceva. Nu se cere o adaptare pe detalii, de la caz la caz, ci un studiu vast și sistematic al ansamblului problemelor pe care predarea citirii și scrierii în limba română le ridică. Noi ne-am propus doar să atragem atenția asupra complexității fenomenului și asupra cîtorva direcții în care ar trebui dusă activitatea.

De asemenea, noi nu ne-am propus să ajungem pînă la indicarea unor procedee practice de prevenire și lichidare a greșelilor ortografice.

E o eroare elementară aceea de a pretinde că asemenea procedee se pot obține *prin deducție,* din considerațiile teoretice. Numai munca practică de predare a citirii și a scrierii — muncă ce poate avea, se înțelege, un caracter experimental — desfășurată însă *în lumina rezultatelor analizei teoretice* poate crea asemenea procedee. Rezultatele teoretice pot indica doar în ce direcție trebuie căutate aceste procedee.

Așa, de pildă, ținînd seama de diferitele surse de erori posibile, ne dăm seama că perfecționarea scrierii elevilor trebuie să ia în considerație mai multe planuri deosebite.

Uneori, corijarea trebuie să se adreseze structurii gramaticale a vorbirii elevului, deoarece o serie de greșeli ortografice își au izvorul în nerespectarea legilor gramaticii. Realizarea unei vorbiri corecte din punct de vedere gramatical, potrivit cu normele limbii literare reprezintă un proces mai complicat și, se înțelege, nu se poate obține numai prin corectări de teme scrise. Alteori greșeala apărută în scris nu este decît transpunerea unei greșeli existente în însăși pronunțarea cuvîntului. Se înțelege că, în acest caz, forma corectă trebuie obținută prin îmbletirea corijării în scris cu corijarea pronunției.

Învățătorului îi scapă de multe ori greșeli în pronunția copiilor, pentru că propriul său mod corect de a pronunța vine în întîmpinarea cuvintelor auzite, dîndu-le o aparență corectă. Același lucru ni se întîmplă, cînd, citind, absorbiți de sensul frazei, nu băgăm de seamă greșelile de tipar. Învățătorul trebuie să-și plece urechea la vorbirea copiilor, în sens propriu și în sens figurat, și s-o urmărească cu atenție. Această acțiune este esențială atît pentru prevenirea eventualelor greșeli, cît și pentru lichidarea cauzei reale a greșelilor deja apărute.

Copilul poate însă pronunța corect un cuvînt și să-l scrie totuși greșit, omițînd o literă sau înlocuind o literă cu alta. Aci nu mai e vorba de corijarea pronunției, pentru că prin acest procedeu acționăm asupra unei etape premergătoare aceleia în care ia naștere greșeala. Nu trebuie să renunțăm la insistența asupra unei pronunțări corecte, expresive, nici la corectarea temei scrise, dar în acest caz accentul trebuie să cadă asupra exercițiului de analiză fonetică.

Prevenirea unor astfel de greșeli se obține prin aplicarea consecventă a principiilor metodei fonetice analitico-sintetice. Etapa preabecedară cu exercițiile de analiză fonetică și procedeele folosite în perioada de abecedar — de predare a fonemelor și literelor prin îmbletirea consecventă a operațiilor de analiză și sinteză etc. — sînt premize ale însușirii conștiente și temeinice a citirii și scrierii și, în același timp, previn o serie întreagă de dificultăți, deci și greșeli ulterioare.

La fel, exercițiile din perioada preabecedară, de descompunere a structurii propoziției în cuvinte și folosirea consecventă a acestui gen de analiză în perioada predării abecedarului au menirea de a preveni greșelile de contopire grafică a cuvintelor distincte. Dacă asemenea greșeli sînt încă foarte frecvente, acest lucru se întîmplă deoarece exercițiile de descompunere a frazei sînt adeseori folosite la întîmplare, nesistematic.

Corijarea unor astfel de greșeli se realizează — ca și în cazul greșelilor provenind dintr-o analiză fonetică defectuoasă — prin exerciții

de descompunere a propoziției, exerciții în care valoarea de sens a particulei nedetașate să reiasă prin utilizarea particulei în contexte variate.

În sfîrșit, învățătorul trebuie să țină seama de particularitățile și inconsecvențele ortografiei limbii noastre. Toate acestea sînt surse de greșeli și trebuie găsite procedee speciale pentru a le preveni. Nici corectarea pronunției, nici exercițiile de analiză fonetică nu-l vor putea face pe copil să scrie *examen* și nu *egzamen*, *observat* și nu *opservat*, *chem* și nu *cem*, *oală* și nu *uală*, *a fugi* și nu a *fugii* etc. E vorba aci de interferența de stereotipuri (deprinderi care se contrazic) generalizate, interferențe greu de lichidat, pentru că sfera de aplicație a procedeelor ortografice nu este întotdeauna delimitată de un principiu unitar.

Teoria prevede, de obicei, și aici anumite reguli. Așa de pildă, pentru fonemul *u* se prevede: „semivocala *u* este notată *o* la început de cuvînt și după vocală înainte de *a* accentuat *(oare — uare, vioară — viuară)*, iar *u* înainte de *a* neaccentuat și de *ă (ziua, nouă)*. Înainte și după *u*, semivocala *u* nu se notează: *(leul — leuul, luînd — luuînd*[1]. Dar astfel de reguli speciale nu pot fi predate elevilor mici.

De aceea, este necesară, în acest caz, întărirea în primul rînd a imaginii vizuale a cuvîntului scris sau mai precis, întărirea legăturii temporare între imaginea kinestezico-auditivă și imaginea vizuală a cuvîntului. Și în legătură cu aceasta, formarea deprinderii motorii corespunzătoare a scrierii corecte a cuvîntului.

Am prezentat aceste indicații metodice foarte generale, deduse din considerente teoretice, numai pentru a demonstra necesitatea de a avea în vedere și a distinge diferitele planuri care participă la operația de scriere, în activitatea de prevenire și eliminare a greșelilor ortografice.

---

[1] Gramatica limbii romîne, vol. I, Edit. Acad. R.P.R., 1954, p. 101.

Tradițiile materialiste ale psihologiei românești

A doua jumătate a secolului al XIX-lea

M. BEJAT
Cercetător științific Secția Psihologie
Inst. de Fiziologie al Academiei R. P. R.

Deși revoluția burghezo-democratică din 1848 fusese înăbușită și înfrîntă, ideile ei au continuat să trăiască în conștiința maselor, călăuzindu-le în luptele următoare. Un prim succes al forțelor progresiste, democratice, din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, este realizarea unirii Țărilor române (1859) și apoi înfăptuirea reformei agrare din 1864. Această reformă nu aduce însă rezolvarea problemei țărănești, deoarece ea păstrează, în mare măsură, raporturile feudale între boieri și țărani. Situația țărănimii continua să fie grea. Legea învoielilor agricole din 1866 precum și cea din 1872 o înrăutățise și mai mult. Nădejdile de mai bine, care înflăcăraseră în luptă masele populare în timpul războiului pentru dobîndirea independenței naționale (1877), se dovediseră zadarnice. Situația țărănimii devine și mai rea. Aceasta face ca sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul celui următor să fie pline de frămîntări și de răscoale țărănești înăbușite în sînge.

Dezvoltarea necontenită a capitalismului, înmulțirea continuă a numărului de întreprinderi industriale, creșterea neîncetată a volumului comerțului exterior, pătrunderea capitalului străin în economia țării, sînt factori care duc, în ultimă instanță, la creșterea numărului muncitorilor, dar, în același timp, și la înrăutățirea condițiilor lor de trai.

Exponentul culturii și filozofiei oficiale a burgheziei ajunsă la putere, în urma coaliției cu moșierimea, este societatea literară „Junimea", strîns legată de partidul conservator. T. Maiorescu, reprezentantul principal al ideologiei clasei dominante și conducătorul „Junimii", n-a avut un sistem propriu de gîndire și nici n-a aderat complet la vreunul. Opera sa e o îmbinare eclectică de idei împrumutate de la diverși filozofi idealiști.

Din puținele lucrări filozofice publicate, din „Însemnările zilnice" și din rezumatele „prelecțiunilor" închinate psihologiei, reiese destul de clar: orientarea sa idealistă herbartiană, concepția sa dualistă, aprioriismul și agnosticismul său de esență kantiană, filtrat prin Schopenhauer și colorat cu unele tendințe pozitiviste (A. Comte, H. Spencer etc.).

Pornind de la Herbart, Maiorescu socotește psihologia ca o știință a relațiilor dintre reprezentări. Cum apar reprezentările și ce legătură au acestea cu activitatea creierului și cu lumea externă, care acționează

asupra organelor de simț, nu constituie pentru el o preocupare. Aceeași orientare idealistă reiese și din literatura psihologică promovată în mod obișnuit în paginile „Convorbirilor" (Șt. Velovan ș. a.). Acest lucru se vede și în ampla și călduroasa recenzie pe care o consacră Maiorescu cărții lui I. Popescu, „Psihologia empirică sau știința despre suflet" (Sibiu, 1881), în care își regăsește propriile sale concepții herbartiene, antimaterialiste.

Influența lui Kant se exercită asupra lui T. Maiorescu numai pe linia apriorismului și agnosticismului, adică a idealismului său. Aspectele materialiste ale filozofiei kantiene nu sînt acceptate.

T. Maiorescu socotește că gîndirea nu este o reflectare a realității obiective și că formele intelectului „creează ceva nou, care nu există independent de el".

T. Maiorescu este propagatorul cel mai înfocat, de la catedră și în scris, al tuturor concepțiilor agnostice, începînd cu Kant și Schopenhauer și terminînd cu A. Comte, H. Spencer și Emile du Bois-Reymond, al cărui discurs „Despre limitele cunoașterii naturii" îl traduce și îl publică în paginile „Convorbirilor literare" în 1891.

Ca o reacție împotriva concepțiilor idealiste promovate în a doua jumătate a secolului al XIX-lea de C. Erbiceanu, Dr. A. Șutzu și îndeosebi de T. Maiorescu și elevii săi (I. Pop-Florantin, I. Găvănescul, și alții) apar numeroase lucrări filozofice, științifice și literare care duc mai departe tradițiile culturale progresiste ale poporului nostru.

Operele gînditorului Vasile Conta, lucrările filozofice ale unora dintre oamenii de știință înaintați ai vremii, ca Victor Babeș, Ștefan C. Michăilescu și alții, precum și cele publicate în presa muncitorească din ultimele două decenii ale veacului trecut, constituie o contribuție de preț în lupta împotriva concepțiilor idealiste din toate domeniile de activitate științifică, inclusiv din cel al psihologiei.

Ideile psihologice înaintate cuprinse în aceste lucrări reprezintă o moștenire prețioasă, a cărei cercetare e necesară și rodnică.

*

Vasile Conta s-a preocupat în lucrările sale de problemele psihologiei numai în măsura în care acest lucru îi era necesar pentru formularea anumitor teze filozofice și îndeosebi în domeniul epistemologiei. El n-a scris nici o lucrare de psihologie, dar din toată opera sa se desprinde o concepție materialistă avansată asupra problemelor vieții psihice. Studiul său „Teoria fatalismului" (1875—1876) cuprinde un lung capitol de psihologie materialistă, întemeiată pe datele fiziologiei cunoscute în vremea sa.

Situîndu-se pe pozițiile materialismului filozofic, V. Conta arată că în univers nu există altă substanță decît materia [1].

Toate fenomenele din natură nu sînt altceva decît forme diferite de manifestare ale acestei substanțe unice, a cărei însușire principală este forța sau mișcarea. Varietatea infinită a fenomenelor lumii se datorește tocmai faptului că materia se găsește în veșnică mișcare.

Materia și mișcarea sînt inseparabile una de alta, ele neputînd exista în mod independent. „Nu e materie fără forță, nici forță fără materie"

[1] *V. Conta,* Opere filozofice, ed. N. Petrescu, 1922, pag. 43.

— spune Conta. Mișcarea materiei are loc în timp și spațiu, pe care Conta le socotește, împotriva apriorismului kantian, ca niște „însușiri inerente lumii exterioare“ [1].

V. Conta sezisează atît interdependența dintre formele diferite de mișcare pe de o parte și formele noi ale materiei pe de altă parte, cît și diferența calitativă de la o formă specială de materie și mișcare la alta, depășind prin aceasta materialismul mecanicist al sec. al XVIII-lea. El se situează în această problemă pe aceleași poziții materialiste cu gînditorii democrați revoluționari ruși din secolul al XIX-lea.

Spre deosebire de materialismul mecanicist, metafizic (al materialiștilor francezi din secolul al XVIII-lea și al lui Feuerbach), care recunoaște mișcarea ca o însușire a materiei, dar care, fără să înțeleagă ideea dezvoltării, reduce mișcarea la deplasarea mecanică în spațiu a celor mai simple elemente invariabile ale corpurilor, Conta descoperă specificul calitativ al diferitelor forme de mișcare a materiei.

Mișcarea mecanică, fizică și chimică, este, după Conta, însușirea specifică a materiei anorganice, iar mișcarea fiziologică e proprietatea materiei organice.

Dacă ne urcăm pe scara filogenetică, fenomenele fiziologice se complică neîncetat, ele avînd la bază un mecanism din ce în ce mai complex. „În special mecanismul sistemului nervos ajunge la așa grad de complicațiune la animalele superioare, încît unele mișcări de tot complicate la care el dă naștere, ne par a fi niște forțe cu *totul deosebite* (s. n.) de chiar ceea ce am numit pînă acum forțe fiziologice“ [2]. Acestea sînt fenomenele psihice care reprezintă pentru Conta niște „mișcări materiale, produse de organismul sau mecanismul foarte complicat al corpului material ce se numește creier“ [3].

Criticînd materialismul vulgar al lui Vogt, Conta arată că „sufletul nu este o secrețiune, ci este o funcțiune“ [4].

El constată că viața psihică a atins gradul cel mai înalt de complexitate la om, datorită dezvoltării deosebite a sistemului nervos și în special a creierului său. „Sufletul, deci, arată Conta, nu e altceva decît o proprietate a creierilor... o nouă formă a forței corespunzînd la o nouă formă a materiei“. „Ceea ce se numește suflet omenesc nu este decît o combinațiune specială, un joc complicat de forțe materiale“ [5].

Prin felul cum rezolvă problema raportului „suflet-corp“, a raportului dintre conștiință și materie, Conta lovește atît în concepțiile idealiste, cît și în cele materialist mecaniciste și vulgare.

Sistemul nervos „îndeplinește funcțiunea de relațiune“ a organismului, el avînd menirea „de a pune în legătură animalul cu lumea exterioară“ [6].

Pornind de la principiul determinismului, pe care-l numește în mod impropriu „fatalism“, Conta ajunge la concluzia materialistă și dialectică, a legăturilor cauzale dintre toate fenomenele lumii, inclusiv

---

[1] *V. Conta*, Op. cit., pag. 513.
[2] Idem, pag. 418.
[3] Idem, pag. 419.
[4] Idem, pag. 45.
[5] Idem, pag. 43 și 417.
[6] Idem, pag. 45.

cele psihice. „Aceste mișcări (care constituie fenomenele psihice) dacă le observăm cu atențiune, vedem că sînt supuse la legi necesare și fixe, ca și toate celelalte mișcări ale materiei“ [1].

Dezvoltarea organismului, perfecționarea organelor sale a avut loc sub influența condițiilor mediului la care a trebuit să se adapteze pentru a-și putea conserva și perpetua existența.

Această influență a lumii înconjurătoare l-a determinat „să se modifice treptat, diferențiindu-și necontenit organele și funcțiunile, pentru a se ridica de la cea mai de jos pînă la cea mai de sus treaptă cunoscută de perfecționare organică“ [2], organismul uman.

Ținînd seama de principiul interdependenței dintre structură și funcție — funcția fiind un atribut al structurii respective, iar structura un rezultat al exercitării acelei funcții — V. Conta arată că perfecționarea sistemului nervos și a funcțiilor sale are loc în „lupta necontenită cu influențele exterioare“, prin păstrarea însușirilor dobîndite „prin exercițiu neîntrerupt“, și transmiterea ereditară a acestora, „de la o generație la alta, sub formă de aptitudini organice“ [3]. Conta atribuie o mare importanță educației, care „îndreaptă ceea ce natura a creat“ [4].

Formulînd ideea transformării ereditare a caracterelor dobîndite în experiența înaintașilor, Conta se situează pe poziții materialiste înaintate, în problema eredității.

Funcția de menținere a echilibrului, dintre organism și mediu, se exercită prin intermediul organelor de simț, care s-au perfecționat treptat în scopul unei cît mai bune cunoașteri a lumii înconjurătoare și al unei cît mai perfecte adaptări.

„Originea tuturor cunoștințelor noastre este în simțuri — spune Conta. Nu pot exista idei și cugetări fără simțuri“. Lipsa unui simț determină lipsa de cunoștințe în domeniul simțului respectiv. Surdo-muților și orbilor le rămîne necunoscut un aspect al lumii, corespunzător simțului care le lipsește.

Deși acordă simțurilor un rol primordial în cunoaștere, Conta se declară în dezacord cu senzualiștii care subestimează rolul gîndirii în procesul de cunoaștere. Conta socotește că inteligența nu e în raport direct cu gradul de perfecțiune al simțurilor — cum susțineau senzualiștii, ci cu dezvoltarea și cu perfecțiunea creierului.

Datorită acestui fapt — spune Conta — „omul este cel mai inteligent printre animale și vede unele lucruri cu inteligența sa mai bine decît vulturul, de ex., care are ochi de o putere și o pătrundere extraordinară“ [5].

Conta consideră organele de simț ca niște conductori intermediari între lumea externă și creier. Obiectele lumii exterioare vin în contact cu terminațiile nervoase ale diverselor organe de simț și le imprimă acestora o „mișcare vibratoare“ care „ajungînd la creier produce în el o modificare“, o „urmă materială“ mai mult sau mai puțin profundă, pe care Conta o numește „întipărire“.

---

[1] *V. Conta*, Op. cit., pag. 419.
[2] Idem, pag. 462—463.
[3] Idem, pag. 463.
[4] *V. Conta*, Opere complete, ed. O. Minar, pag. 17.
[5] *V. Conta*, Opere filozofice, ed. N. Petrescu, pag. 51.

Datele științei din timpul său nu i-au îngăduit să înțeleagă mecanismele care stau la baza proceselor de cunoaștere. De aceea, el a recurs la explicația materialistă naivă a imprimării imaginilor lumii externe în creier, ca într-o ceară moale, amintind astfel de Locke și Condillac. Contra imaginează aceste întipăriri fie ca niște depresiuni, încrustări, gravuri, fie ca niște inflamații ori contorsiuni de fibre. Uneori el vorbește despre acestea metaforic ca despre niște „răni" pe care timpul le „tămăduiește", tămăduirea corespunzînd fenomenului de uitare.

V. Conta nu confundă senzația cu baza sa materială, „întipărirea de întiiul grad". Aceasta din urmă este „ o formă materială săpată într-un corp material", pe cîtă vreme senzația, reprezintă ceva „imaterial, care în limba materialistă s-ar putea numi: *o formă determinată a forței* care emanează de la o formă corespondentă a materiei" [1].

În capitolul percepțiilor de întiiul grad, Conta cuprinde, pe lîngă senzațiile exteroceptive, senzațiile interoceptive, dobîndite prin „simțurile vieții organice" și emoțiile, care însoțesc — sub forma unor stări de plăcere sau neplăcere, mai mult sau mai puțin pronunțate — toate senzațiile noastre, constituind tonusul afectiv al acestora [2].

Procesul de cunoaștere nu se rezumă însă la senzații. Acestea, fie ele dobîndite prin simțurile externe, sau interne, sau pe cale emoțională, nu constituie decît prima treaptă, elementară, a cunoașterii.

Percepțiilor de întiiul grad — cum numește Conta senzațiile — le urmează procesul mai complex, al percepțiilor de-al doilea grad, prin care el înțelege gîndirea.

Percepția de-al doilea grad este pentru Conta „percepțiunea întipăririlor de întiiul grad de către organul inteligenții [3]. Percepțiile de al doilea grad nu-și mai au, deci, izvorul nemijlocit în obiectele lumii înconjurătoare, ci în imaginile acestora, păstrate de organul percepțiilor de întiiul grad.

Conta arată că între aceste două „organe percepătoare" există „o comunicațiune oarecare", ele influențîndu-se reciproc. Percepția de-al doilea grad poate avea loc atît în timpul percepției de întiiul grad, cît și în absența acesteia, adică atunci cînd obiectele reflecției noastre nu se mai găsesc în fața organelor de simț.

Percepțiile de întiiul grad le consideră ca niște copii, niște imagini fotografice ale obiectelor din lumea înconjurătoare. În imaginea unui obiect real, formată în organul percepției de întiiul grad, trăsăturile *a—x* reprezintă însușirile *A—X* ale lucrului din realitate, reflectat. Aceste trăsături sînt strîns legate între ele încît alcătuiesc „pe creierul meu o singură imagine indiviză încă" [4]. Distingerea trăsăturilor va avea loc pe baza unui proces de analiză, prin comparație, atunci cînd vom cunoaște un număr mai mare de obiecte de același gen, care au unele trăsături comune și altele diferite.

V. Conta pune la baza proceselor de gîndire ale generalizării și abstractizării, capacitatea scoarței cerebrale de a analiza și sintetiza

---

[1] *V. Conta,* Opere filozofice, ed. N. Petrescu, pag. 55—56.
[2] *V. Conta,* Op. cit., pag. 48.
[3] Idem, pag. 56.
[4] Idem, pag. 57.

impresiile primite din lumea externă și de a stabili, prin comparație, asemănările și deosebirile dintre diverse lucruri. „Formarea ideilor generale și clasificațiunea lucrurilor — scrie Conta — corespunde la două tendințe esențiale ale minții omenești: aceea de a generaliza, de a *sintetiza* și aceea de a subdivide, de a analiza“ [1].

Creșterea capacității de analiză și sinteză, prin dezvoltarea minții omenești, face posibilă stabilirea unei ordini în lumea lucrurilor, prin clasificarea acestora după gradul de asemănare și deosebire dintre ele și prin formarea unor noțiuni („idei“) din ce în ce mai generale.

Dar organul percepției de-al doilea grad, substratul inteligenții, nu oglindește *numai ideile generale*, ci și *imaginile individuale* pe baza cărora au luat naștere acestea. De aici rezultă că fiecare întipărire de întîiul grad își păstrează independența, urmînd să existe separat, fără să se dizolve în ideile generale, „ea nu se contopește în noile figuri ce se formează pe organ în urmarea acumulațiunii“ [2].

Mecanismul acestei posibilități a gîndirii noastre de a opera atît cu imagini intuitive, cît și cu noțiuni abstracte, n-a putut fi explicat decît mult mai tîrziu, pe baza învățăturii lui I. P. Pavlov despre interacțiunea dintre cele două sisteme de semnalizare. Cuvîntul, avînd posibilitatea să învioreze, atît legăturile sale cu însușirile generale, esențiale ale categoriei de obiecte pe care o desemnează, cît și legăturile particulare, neesențiale ale diverselor obiecte individuale, poate fi însoțit în mintea omului fie de o noțiune abstractă, fie de o imagine intuitivă, al cărei grad de intuitivitate e în funcție de numărul mai mare sau mai mic de însușiri concrete, care se reproduc prin iradierea electivă a procesului de excitație.

Dacă V. Conta ar fi înțeles pe deplin rolul limbajului în activitatea gîndirii, concepțiile lui despre interacțiunea dintre organele percepției de gradul întîi și doi s-ar fi apropiat mult de teoria pavlovistă despre activitatea comună a celor două sisteme de semnalizare.

Procesele de analiză și sinteză sînt considerate de Conta baza întregii activități de cunoaștere, ele jucînd un rol de seamă în adaptarea organismului la mediu, în „funcțiunea de relațiune“, a acestuia.

Datorită faptului că organul percepțiilor de-al doilea grad nu poate să perceapă clar, în același timp, mai multe imagini sau noțiuni („idei“), el sau percepe imaginile și noțiunile pe rînd, dînd naștere la ceea ce se numește *asociația și succesiunea ideilor*, sau condensează, contopește, întrunește un număr de imagini sau noțiuni și apoi le percepe pe toate ca o unitate, dînd naștere *generalizării* și *percepției raporturilor*.

Prin percepția raporturilor dintre „idei“ (noțiuni), Conta înțelege judecățile.

Între perceperea raporturilor și asociația ideilor există o strînsă interdependență, acestea condiționîndu-se reciproc.

V. Conta arată că, dacă atenția noastră e îndreptată asupra unei idei anumite, aceasta ne apare ca „punctul cel mai clar“ al percepției noastre. Noi întrevedem însă și ideile ce stau în jurul ideii care ne preocupă și care sînt legate de ea, așa încît punctul luminos al atenției noastre poate aluneca foarte ușor pe căile ce leagă între ele aceste

---

[1] *V. Conta*, Op. cit., pag. 440.
[2] idem, pag. 59.

idei. În timp ce trece de la o idee la alta, inteligența percepe mai bine legătura dintre ele și această percepție întărește asociația și o va face în viitor să se reproducă cu și mai multă ușurință, căci, de fapt, — scrie Conta — „numai legătura și percepțiunea legăturii este aceea care recheamă ideea subsecventă la care trece atențiunea noastră [1]".

V. Conta, depășind asociaționismul veacului al XIX-lea acordă totuși — și pe bună dreptate — o importanță deosebită asociației în viața psihică. El se apropie, prin concepția sa, de teoria legăturilor temporare, formulată de I. P. Pavlov mai tîrziu, fără a putea însă — datorită insuficienței datelor fiziologiei nervoase din timpul său — să dea o descriere amănunțită a mecanismului și a proceselor fiziologice ce au loc în scoarța cerebrală.

Definind senzația ca o mișcare ce are loc într-o anumită zonă a substanței nervoase, într-un anumit „organ subdivizionar din sistemul nervos", Conta arată că dacă în mai multe asemenea organe vor apare în mod repetat astfel de mișcări sau excitații „impuse totdeauna în aceeași ordine sau în aceeași legătură prin influența provenită de la lucrurile exterioare, atunci va fi destul în viitor ca unul singur din aceste organe să fie pus în mișcare, prin influența unui lucru exterior, pentru ca și celelalte organe să execute mișcările pe care le-au executat o dată în unire cu organul cel dintîi" [2].

Această posibilitate de asociere și de păstrare a asociațiilor prin repetarea anumitor excitanți constituie baza proceselor de memorare și a formării deprinderilor: „orice exercițiu îndelungat al unei aptitudini nervoase formează deprinderea" [3].

Perceperea împreună a mai multor lucruri — spune Conta — creează o „deprindere organică", stabilește o legătură între diversele zone ale creierului excitate de aceste lucruri, care va face să se reproducă, o dată cu apariția unuia dintre lucruri, și imaginea celorlalte.

Dar Conta extinde legea asociației și la procesele superioare de gîndire. „Nu ezitez — scrie el — a considera deprinderea organică a creierului ca unul din factorii principali ai formării ideilor și cugetărilor noastre" [4].

Legea asociației stă, deci, la baza celor mai complicate procese psihice de cunoaștere, ea avînd ca substrat „deprinderea organică de funcționare a creierului", deprindere cîștigată „cu ocaziunea percepțiilor efective" [5].

Legile după care se asociază ideile sînt aceleași cu legile după care se asociază senzațiile, care reflectă legăturile dintre obiectele și fenomenele din realitate. Legile gîndirii nu sînt decît oglindirea legilor realității, dialectica subiectivă fiind reflectarea dialecticii obiective a lucrurilor.

Explicarea proceselor celor mai complicate de gîndire, cum sînt judecățile și raționamentele, prin asociație — aceasta fiind înțeleasă ca o manifestare a unor mecanisme nervoase exercitate în procesul de re-

---

[1] *V. Conta*, Op. cit., pag. 82.
[2] Idem, pag. 471—472.
[3] Idem, pag. 131.
[4] Idem, pag. 472.
[5] Idem, pag. 474.

flectare nemijlocită a realității — reprezintă o idee înaintată pentru vremea în care a trăit Conta.

În ceea ce privește formele de raționament, Conta, menținîndu-se pe linia filozofilor empiriști, subestimează rolul deducției în procesul cunoașterii și o subordonează inducției, căreia îi acordă o importanță preponderentă.

Criteriul de verificare a adevărului cunoștințelor noastre este „experiența", spune Conta, folosind această noțiune nu în sensul limitat al verificării experimentale, în laborator, sau al practicii individuale. V. Conta subliniază importanța metodei experimentale, dar arată că și datele acesteia sînt valabile sub „oarecare rezervă a verificării ulterioare" [1].

V. Conta arată însă că cele mai numeroase și mai sigure cunoștințe și progresul intelectual cel mai mare îl găsim la „naturaliștii experimentatori" și la popoarele „industriale".

Conta folosește conceptul de „experiență", care mai tîrziu a fost compromis de Oswald, în înțelesul de activitate practică. Prin experiență el înțelege practica socială dobîndită de oameni în decursul dezvoltării istorice și al procesului de producție. „Cunoștința cea mai sigură ce putem cîștiga asupra realității este aceea care rezultă, direct sau indirect, din datele concordante ale întregii noastre experiențe, adică atît ale experienței noastre personale cît și ale celei transmise nouă de strămoșii și de contemporanii noștri" [2].

Marea sa prețuire pentru practică — pe care pare să o fi socotit nu numai izvorul și criteriul de verificare a cunoștințelor, ci și mijlocul principal de dezvoltare socială — se oglindește și în „Proiectul de lege asupra instrucțiunii", alcătuit în 1880. În acest proiect Conta preconiza organizarea unui învățămînt practic, pus în slujba nevoilor dezvoltării economiei naționale, legat, în mediul rural de agricultură, și la oraș de diverse meserii și de industrie [3].

Activitatea de cunoaștere e un fenomen deosebit de complex. La ea participă întreaga noastră viață psihică și nu numai percepțiile și gîndirea de care ne-am ocupat îndeosebi pînă acum. Memoria, deprinderile, imaginația, emoțiile și voința, toate iau parte, în mai mare sau mai mică măsură, de fiecare dată, la activitatea gnoseologică. Un rol deosebit în viața psihică îl joacă de asemenea fenomenul atenției.

Imaginile cele mai vii ale lucrurilor din lumea externă le avem — arată Conta — în timpul percepțiilor nemijlocite. După aceea, ele nu mai au aceeași intensitate, iar cu timpul pot să se șteargă complet. În anumite condiții însă, ele pot fi nu numai menținute timp îndelungat, dar chiar și „învigorite". Astfel, prin repetarea experienței externe care a dat naștere acestor imagini sau prin reproducerea lor cu ajutorul imaginației reproductive sau „învigoritoare", cum o numește Conta, noi le putem întipări puternic în memorie.

Îndreptarea atenției asupra unei imagini ajută la memorarea ei. Dacă atenția noastră se oprește de mai multe ori, la intervale de timp diferite, asupra imaginii unui lucru perceput chiar numai o singură

---

[1] *V. Conta*, Op. cit., pag. 504.

[2] idem, pag. 490.

[3] Acest „Proiect" mai cuprinde și alte idei progresiste ca: laicizarea învățămîntului și admiterea femeilor în toate formele de învățămînt.

dată, atunci imaginea respectivă se întipărește tot atît de bine în memorie, ca și în cazul repetării percepției nemijlocite.

Dispariția imaginilor lucrurilor percepute e împiedicată însă nu numai prin îndreptarea voită a atenției asupra lor, ci și datorită faptului că ele pot fi deșteptate de nenumărate ori prin mecanismul asociației.

Conta arată că legăturile nervoase sau asociațiile formate prin coincidența sau succesiunea unor acțiuni asupra sistemului nervos, stau la baza tuturor proceselor psihice, începînd cu cele mai simple ca percepția, memoria și terminînd cu cele mai complexe, ca procesele gîndirii, imaginației creatoare și voinței.

În concepția lui Conta, imaginația este un proces de prelucrare și transformare a datelor memoriei, care păstrează imaginile lumii reale dobîndite prin simțuri. Prin imaginație nu facem altceva decît să „reproducem prin analogie și inducțiune, reprezentările vii de altă dată". Această reproducere are loc pe baza mecanismelor nervoase formate în timpul percepțiilor efective.

Vasile Conta încearcă să dea o explicație materialistă și fenomenului conștiinței de sine, care a constituit o trambulină pentru nenumărate speculații idealiste în filozofie.

Pentru Conta, lumea exterioară e o realitate care există independent de conștiința noastră, iar conștiința „nu este în ultimă analiză decît expresiunea intelectuală a existenței" [1], cu alte cuvinte, o oglindire a acesteia în mintea noastră. Conștiința, viața psihică sînt determinate de existență și nu invers — cum susțin filozofii idealiști. „Nu eul meu creează lumea exterioară, — scrie Conta — ci... lumea exterioară dă naștere, prin influențele ei, la lumea interioară" [2].

Conștiința de sine, care reprezintă doar un aspect al conștiinței individuale, este și ea rezultatul contactului nostru cu lumea înconjurătoare și cuprinde — după Conta — două aspecte, și anume: acela al conceperii eului ca distinct de celelalte lucruri și acela al conștiinței activității diferitelor funcții psihice.

Sîntem nevoiți să recunoaștem realitatea distinctă a corpului nostru, așa cum recunoaștem și existența celorlalte lucruri. Această percepție a corpului nostru ca deosebit de celelalte lucruri apare de foarte timpuriu, constituind o formă rudimentară a conștiinței de sine.

Treptat se formează și conștiința funcționării diferitelor procese psihice. La baza ei stă capacitatea organului percepțiilor de întîiul grad de a înregistra diferitele „modalități de funcționare" ale facultăților psihice. Și pe baza acestor întipăriri, prin abstractizare și generalizare, omul poate să-și formeze noțiuni despre desfășurarea diverselor sale procese psihice și să ajungă la ideea propriei sale personalități, a eului.

Conta explică eul, conștiința de sine, ca și întreaga viață psihică prin baza sa materială, subliniind însă că aceste două aspecte nu trebuie identificate. „Eul... este *imaterial* și fără *dimensiune,* pentru că el nu este decît o funcționare, o forță în activitate. În aceste puncte el se aseamănă cu toate facultățile sufletului" [3].

---

[1] *V. Conta,* Op. cit., pag. 456.
[2] Idem, pag. 464.
[3] Idem, pag. 106.

Viața psihică nu poate fi confundată cu baza sa materială. Ea reprezentînd oglindirea subiectivă a realității obiective în mintea omului, constituie unitatea obiectivului și a subiectivului, sau expresia raportului dintre subiect și obiect. Pentru Conta „obiectul și subiectul unei cugetări, deși nu se pot confunda unul cu altul, nu sînt cu toate acestea, precum se pare, expresiunea a două lucruri de natură cu totul diferită" [1]. Fenomenele psihice sînt în fond, pentru Conta, rezultatul acțiunii unor lucruri materiale din lumea externă asupra unui organ tot material, cu o anumită organizare complexă, creierul.

Viața psihică nu e însă materială, deoarece ea reprezintă doar o funcție a materiei, un rezultat al unei forme de mișcare specifică materiei superior organizate. Psihicul e imaterial, ideal, în înțelesul lui K. Marx, care concepea idealul ca o transpunere și transformare a materialului în mintea omului.

Conștiința eului „nu se găsește decît la om, și încă la omul care a trecut peste întîia copilărie" — spune Conta. Dar, sub influența ideii darwiniste a evoluției lente în natură, deși în alte împrejurări concepe posibilitatea apariției unor salturi calitative, bruște, în dezvoltare, Conta dezice, în continuare, ideea de mai sus atribuind și animalelor conștiință. El arată că „de la animalul cel mai inferior pînă la om, este o tranziție neîntreruptă și nesimțită în privința conștiinței, ca în toate celelalte privințe" [2].

De aci rezultă că Vasile Conta n-a izbutit să vadă clar deosebirea dintre psihicul omului și cel animal, că n-a putut să înțeleagă saltul calitativ care se produce în dezvoltarea filogenetică a vieții psihice de la animalele superioare la om.

Ca și gînditorii materialiști premarxiști, Conta, necunoscînd materialismul dilalectic și materialismul istoric, s-a oprit la constatarea că gîndirea și conștiința sînt funcțiuni ale sistemului nervos, fără să poată înțelege că nu se poate vorbi de conștiință la animale, deoarece aceasta apare și se dezvoltă numai în procesul muncii, al producției sociale și al comunicării verbale între oameni.

În privința voinței, Conta arată că aceasta, ca și celelalte procese psihice, se supune și ea unor legi obiective. El luptă împotriva concepției liberului arbitru, a libertății absolute a voinței, a indeterminismului acțiunilor voluntare. „*Lumea întreagă, sub orice față ar fi privită, este guvernată de legi fatale și naturale...*". „Toate facultățile sufletești, cuprinse fiind în ele și voința, sînt supuse la legi fatale" [3], spune Conta, înțelegînd prin fatalitate necesitate, determinism.

Prin recunoașterea caracterului determinat al acțiunilor voluntare, Conta nu înlătură noțiunea de libertate. El arată că dacă oamenii ar ajunge la convingerea că voința nu este liberă și că totul este supus unei fatalități oarbe, „atunci n-ar mai fi nici un stimul care să ne îndemne a lucra sau a gîndi" și am ajunge la fatalismul resemnat al orientalilor, cu care concepția sa, după propria-i afirmație, nu are nimic comun. Orice efect am dori noi — spune Conta — nu poate să se pro-

---

[1] *V. Conta*, Op. cit., pag. 464.

[2] Idem, pag. 113.

[3] Idem, pag. 41.

ducă fără o cauză, „prin urmare trebuie să dăm din mînă ca să se producă acea cauză“ [1].

Aplicat la voință, *fatalismul* lui Conta e activist. Conta susține că voința nu e liberă, în sensul că orice hotărîre voluntară e determinată de anumite motive și nu e luată în mod arbitrar.

Socotind voința drept *„conștiința motivului determinător, unită cu conștiința imaginilor lucrurilor și acțiunii către care ne împinge acel motiv“* [2], Conta pare să fi intuit, dar insuficient de clar, concepția libertății ca necesitate înțeleasă.

Conta socotește că la baza îndeplinirii întregii activități de adaptare a organismelor la mediu stă actul reflex. „În toate fenomenele funcțiunii de relațiune, știința nu poate să descopere altceva decît *acțiuni reflexe* [3]. Aceste activități reflexe sînt de două feluri: conștiente și inconștiente. Activitățile reflexe conștiente sînt acelea în care „noi avem conștiință mai mult sau mai puțin despre contrabalanțarea *complicată* de forțe *simple* care se întîlnesc în substanța cenușie a creierului, unde curenturile senzitive aferente se prefac în curenturi impulsive eferente. Această contrabalanțare conștientă se numește, în privința intelectuală, percepțiune de întîiul și al doilea grad, iar în privința determinațiunii se numește *stare morală* (motivele determinative) și *voință*“ [4]. Astfel V. Conta are marele merit de a fi aplicat, independent de I. M. Secenov, ideea reflexului la activitatea emisferelor cerebrale, nu numai la animale, ci și la om.

Prin acțiuni reflexe neconștiente, V. Conta înțelege acțiunile instinctive, despre al căror motiv determinativ și despre a căror executare nu sîntem conștienți în momentul determinării și al executării, deși ulterior putem să ne dăm seama de el.

Rezultatul final al acțiunii reflexe depinde de excitanții care acționează și se „contrabalanțează“, el putînd fi însă modificat, cantitativ și calitativ, de *„starea sistemului nervos în momentul excitațiunii nervoase“*, de „anume dispoziții morale și intelectuale, care influențează asupra acțiunii reflexe“ [5].

Aceasta se datorește faptului — spune Conta — că în masa creierului excitațiile externe întîlnesc pe lîngă numeroasele impresii primite de la organele interne, și urmele experienței trecute, „adică întipăririle de întîiul grad, deșteptate prin asociațiunea și succesiunea ideilor“ [6].

Opera lui Conta cuprinde numeroase idei materialiste înaintate.

Concepția filozofică a lui Conta, deși depășește în unele privințe materialismul mecanicist premarxist, păstrează caracterul limitat al acestuia întrucît nu izbutește să se extindă și asupra fenomenelor sociale.

Lipsurile întîlnite în explicația pe care o dă Conta diferitelor procese psihice decurg tocmai din caracterul limitat al materialismului acestuia și din insuficiența datelor științei vremii sale.

*

Gîndirea materialistă din a doua jumătate a sec. XIX-lea nu este reprezentată numai de Vasile Conta, după cum reiese din studiile mai vechi

[1] *V. Conta*, Op. cit., pag. 154 și 155.
[2] Idem, pag. 138.
[3] Idem, pag. 147.
[4] Idem, pag. 148.
[5] Idem, pag. 146 și 147.
[6] Idem, pag. 145.

de istoria filozofiei romînești. Cercetările recente au dovedit că în dezvoltarea filozofiei romînești există o veche și puternică tradiție materialistă, care a fost ilustrată în a doua jumătate a sec. XIX-lea, în deosebi de presa muncitorească și de către unii oameni de știință ca E. M. Bacaloglu, Gr. Cobălcescu, Gr. Ștefănescu, Victor Babeș, Șt. C. Michăilescu și alții.

Dintre aceștia noi ne vom ocupa numai de ultimii doi — V. Babeș și Șt. C. Michăilescu — care, pe lîngă concluziile filozofice ale operelor lor științifice de specialitate, au consacrat unele lucrări problemelor filozofice ale științelor naturii — aducînd o contribuție de seamă în lupta pentru o psihologie științifică, materialistă.

În anul 1879, apare în „Revista științifică" lucrarea lui Victor Babeș „Considerațiuni asupra raportului științelor naturale către filozofie", care conține o expunere sintetică a concepțiilor filozofice ale autorului.

Ocupîndu-se de raportul dintre științele naturii și filozofie V. Babeș arată că acestea nu pot fi despărțite în mod metafizic, ele avînd aceeași temelie: realitatea obiectivă, care există în afară și independent de noi. Lucrurile din lumea înconjurătoare *„nu există numai pentru noi"* ci fiind „independente de simțurile noastre, există *pentru sine"*.

Cunoștințele noastre despre realitatea obiectivă reprezintă reflectări juste, adevărate ale acesteia. „Observațiile noastre corespund realității" [1].

Fenomenele psihice se supun acelorași legi ale determinismului ca și celelalte fenomene din natură.

Materia organică a luat naștere din materia anorganică, datorită unor „împrejurări favorabile", și ea este supusă acelorași legi ale naturii ca și aceasta din urmă. Viața e o funcție a materiei supusă acestor legi naturale.

V. Babeș arată că omul reprezintă ultima treaptă a evoluției organismelor care au apărut pentru prima oară prin transformarea materiei anorganice în materie organică. „Organismele s-au dezvoltat treptat — scrie el — începînd de la cele inferioare, născute din materia neorganică și pînă la producerea omului" [2].

V. Babeș arată că cercetările de embriologie precum și cele de anatomie normală și patologică, însoțite de cele de fiziologie, au dovedit, pe lîngă faptul că „dezvoltarea creierilor" constituie *„baza materială pentru cugetarea omenească"*, și că o dată cu dezvoltarea scoarței cerebrale, o mare parte dintre acțiunile reflexe, inconștiente, încep să fie prelucrate de către aceasta:... „mai toate (excitațiile) părăsesc căile reflexului și se duc pe o altă cale, prin mantela creierului și aici transformîndu-se prin influența memoriei și a experienței și lăsînd în acest depozit foarte extins și foarte plastic, o nouă impresiune (un semn permanent al impresiunii dinafară) și întorcîndu-se iarăși la periferie, produc o anumită acțiune, știută, cunoscută".

V. Babeș arată că deși structura creierului e foarte complicată și cu toate că știința abia de un deceniu a început s-o cerceteze mai cu seriozitate, „rezultatele surprinzătoare" obținute deja, îndreptățesc presupunerea că *„există un lanț material continuu ce conduce pînă la conștiință, la noțiuni abstracte și chiar idei"* [3].

---

[1] *V. Babeș*, Pagini alese, E.S.P.L.S., 1954, pag. 49.
[2] idem, pag. 49.
[3] *V. Babeș*, Op. cit., pag. 51.

Exprimînd aceeași idee în recenzia cărții lui S. Stricker „Prelegeri de patologie generală și experimentală", V. Babeș arată că una dintre sarcinile cele mai importante ale fiziologiei ar fi aceea de a studia experimental „acea înlănțuire neîntreruptă a *fenomenelor materiale* care au loc în sistemul nostru nervos și care evoluează pînă la cunoștință". Tot aici el spune că cercetarea științifică a vieții psihice umane, și în special a funcțiilor intelectuale, nu se poate face decît ținînd seama de datele anatomiei comparate, ale studiului dezvoltării psihice a copilului și, în general, de științele naturii. „Regizorul" din spatele cortinei conștiinței — spune V. Babeș — nu e inconștientul lui Hartmann, ci „alcătuirea corespunzătoare a creierului" [1].

V. Babeș consideră întregul univers cu toată varietatea fenomenelor lui, ca o unitate materială în continuă mișcare și dezvoltare. Conștiința omului, viața sa psihică sînt ultimul termen al acestei dezvoltări și ele reprezintă reflectarea realității obiective în creier.

V. Babeș arată că în adevăr conștiința omului este o formă de manifestare a materiei. Ea a apărut, așa cum, dintr-o anumită „combinațiune de elemente", a apărut și viața. La fel dintr-o „combinațiune și chiar o complicațiune oarecare chimică, o masă imensă de impresiuni din afară, o plasticitate infinită și un cîmp foarte extins în creierii omenești pentru completarea impresiunilor, în fine o armonie și conlucrare a acestora" poate să apară „acel fenomen al naturii în creierii omenești, pe care îl numim *minte omenească,* — minte care se frămîntă cu filozofia" [2]. Fenomenele psihice, inclusiv cele voliționale, sînt supuse și ele legii determinismului. „Voința este în mod necesar, firește condiția mișcării voite. Dar și voința trebuie să aibă o cauză" [3], scrie Babeș în recenzia la cartea lui S. Stricker.

În problema sentimentelor, Babeș dă o indicație prețioasă, arătînd că acestea sînt expresia psihică a ușurinței sau dificultății cu care înlăturăm o piedică și soluționăm o sarcină anumită. Această rezolvare se apropie de concepția lui I. P. Pavlov despre sentimente ca rezultat al condițiilor de desfășurare a stereotipului dinamic.

Legătura noastră cu lumea se păstrează prin simțuri. Fără aceasta n-am avea posibilitatea cunoașterii. Cunoașterea nu se mărginește însă numai la datele obținute prin organele de simț, care sînt limitate în mod natural. Ele nu pot să perceapă direct toate formele de manifestare a energiei lumii externe, ci numai „vibrațiuni de o iuțeală și o lungime foarte mărginită" [4]. Acest lucru nu constituie însă o piedică în calea cunoașterii, deoarece prin cooperarea simțurilor și prin participarea gîndirii în activitatea lor, datele acestora sînt completate și astfel este asigurată o reflectare adecvată și din ce în ce mai deplină a realității în mintea noastră.

Pornind de la exemplul petei oarbe de pe retină, care nu împiedică vederea deoarece rațiunea corectează imperfecțiunea, V. Babeș arată că așa stau lucrurile cu întreaga noastră activitate de cunoaștere. „Noi pretutindeni completăm lumea prin experiența ce o avem despre regularitate, despre ordine, precum le observăm acestea jur împrejur. Într-un

[1] *V. Babeș,* Op. cit., pag. 32.
[2] Idem, pag. 56—57.
[3] Idem, pag. 39.
[4] Idem, pag. 47.

cuvînt, locul orb în experiențele noastre despre natură îl completăm prin cugetul nostru" [1].

Cu toate deficiențele organelor de simț însă, V. Babeș arată că nu poate fi de acord cu Kant, cînd acesta spune că despre esența lucrurilor nu știm nimic.

În realitate, lucrurile sînt așa cum le percepem noi. V. Babeș acordă un loc însemnat experienței în procesul de cunoaștere, dar nu înțelege prin aceasta practica social-istorică, ci numai experiența senzorială, sau de laborator.

Rămînînd tributar materialismului mecanicist premarxist, Babeș e de acord cu teoria localizării stricte a proceselor psihice în scoarța cerebrală și cu concepția lui R. H. Lotze despre „semnul local". El critică însă funcționalismul lui Lotze și frenologia lui Gall și Lavatter. În privința legii pragurilor (Fechner), V. Babeș arată, foarte just, că aceasta „rămîne valabilă numai pînă la o anumită senzație maximală" [2], dincolo de care senzația specifică e înlocuită cu cea de durere.

Rezolvînd problema raportului dintre conștiință și materie în sensul dependenței vieții psihice de sistemul nervos care constituie baza sa materială, socotind conștiința ca un factor secund, ca o oglindire a realității obiective care există în afară și independent de ea, și recunoscînd posibilitatea cunoașterii adevărului obiectiv, inclusiv în domeniul vieții sufletești — Babeș se situează pe pozițiile materialismului și prin lucrările sale filozofice contribuie la crearea premizelor pentru dezvoltarea unei psihologii științifice în țara noastră.

V. Babeș n-a fost numai un mare savant și gînditor materialist, ci și un luptător neobosit pentru progresul social, preocupat de a pune cuceririle științei în slujba poporului.

În conferința „Observațiuni critice asupra învățămîntului secundar din Romînia", ținută în anul 1907, V. Babeș manifestă o grijă deosebită pentru sănătatea tineretului din școli.

El luptă împotriva supraîncărcării programelor școlare și a surmenării copiilor, prin însușirea mecanică de cunoștințe nefolositoare. De asemenea el arată că în procesul educației și instrucției este necesară cunoașterea particularităților psihice individuale și de vîrstă ale elevilor.

V. Babeș demască în aceeași conferință caracterul de clasă al educației burgheze și militează pentru un conținut științific al învățămîntului, pentru un învățămînt popular legat de viață.

Mare patriot și democrat, Victor Babeș și-a pus întreaga sa activitate în slujba ridicării nivelului material și cultural al poporului.

*

Cam în aceeași perioadă cu Vasile Conta și Victor Babeș își desfășoară activitatea filozofică și Șt. C. Michăilescu, gînditor materialist înaintat și publicist cu preocupări literare și științifice foarte variate (biologie, psihologie, pedagogie, chimie, mecanică, mineralogie, astronomie etc.).

---

[1] *V. Babeș*, Op. cit., pag. 48.

[2] Idem, pag. 34.

Șt. C. Michăilescu consacră cea mai mare parte din activitatea sa luptei împotriva idealismului care se refugiase în sec. XIX-lea în domeniul științelor naturii și îndeosebi în cel al biologiei și psihologiei [1], împotriva „surogatelor de natură ipotetică sau metafizică ce umblă să treacă drept chintesență de fapte științifice" [2]. Deși se declară pozitivist, Michăilescu nu încearcă niciodată să se situeze deasupra materialismului și idealismului, ci întotdeauna pe poziții ferm materialiste, împotriva idealismului. El nu admite, în afară de materie, existența vreunei alte substanțe de altă natură decît aceasta.

Spre deosebire de concepțiile spiritualiste care socotesc fenomenele psihice ca un produs al unei forțe imateriale, Michăilescu rezolvă de pe pozițiile materialismului problema raportului dintre gîndire și materie, arătînd că psihicul nu e decît o proprietate a materiei superior organizată, dobîndită în decursul evoluției prin perfecționarea structurii sistemului nervos.

Adept al darwinismului, Michăilescu explică dezvoltarea vieții ca rezultat al procesului de evoluție de la forme inferioare, simple, la forme superioare, mai complexe. Această dezvoltare are loc sub influența mediului, căruia Michăilescu îi acordă o însemnătate deosebită. El socotește că însușirile dobîndite în timpul vieții în decursul procesului de adaptare la condițiile variabile ale mediului se transmit pe cale ereditară, făcînd posibilă o neîntreruptă perfecționare a funcției de relație [3], a mijloacelor de reglare a raporturilor organismului cu lumea înconjurătoare. Psihicul e forma cea mai înaltă de adaptare la mediu. El constituie o funcție supusă la rîndul ei legilor evoluției, dezvoltîndu-se „de la simple reacțiuni, a(le) celulei iritate, pînă la actul cel mai meșteșugit al voinței". Dezvoltarea proceselor psihice are loc „în raport cu integrarea crescîndă a sistemului nervos, cu dezvoltarea lui ca masă și perfecționarea sa ca structură". Astfel că, psihicul nu e o „creațiune ce apare deodată în toată uimitoarea lui perfecțiune, ...în cutare punct al traiectoriei dinamobiologice; nu e o statuă ce s-a turnat în cutare moment al mersului progresiv al vieții și care s-a închegat într-o clipă în tiparul ei desăvîrșit. Intelectul e o putere evolutivă cu adăugiri încete și migăloase, care se întrupează, se conservă în mod potențial, și se desăvîrșesc treptat în substratul material al sistemului nervos" [4].

Procesele psihice reprezintă reflectarea lumii reale pe baza proprietăților pe care le au „elementele istologice ale cerebrului de a fenomenaliza energiei cosmice, transformînd-o în atîtea diverse arătări subiective"... „Subiectivarea fiind o transformare dinamică... nu este un fenomen metafizic" așa cum nu e metafizic nici faptul că energia cinetică a luminii întîlnind o membrană de colodiu nitroargintată se transformă într-o imagine alcătuită din linii și clarobscur „fiindcă energia cosmică întîlnește aci o materie chimicește sensibilă" [5].

---

[1] Lucrările sale cele mai importante în acest domeniu sînt: *Fiziologia cerebrală ne poate da o psihologie?* („Tranzacțiuni lit. și șt." 1872); *Omul: «Nosce te ipsum»*. (Rev. Contemporană, 1874) și *„Introducere la psihofizică"*, (1892).

[2] *Șt. C. Michăilescu,* Pagini filozofice alese, Ed. Acad. R.P.R., 1955, pag. 169—170.

[3] *Șt. C. Michăilescu,* Op. cit., pag. 168.

[4] Idem, pag. 168—169.

[5] Idem, pag. 185 și 194.

Lumea e cunoscută prin intermediul simțurilor care cu toate că sînt mărginite atît ca număr cît și ca posibilități permit o cunoaștere adecvată a realității și o adaptare superioară la condițiile acesteia.

În organele de simț, în celulele lor receptoare are loc „prima transformare a puterilor vii ale lumii externe într-o energie organică *sui generis*", energia nervoasă, care are o „formă ondulatorie, vibratorie" [1] și care odată ajunsă la scoarța cerebrală, este prelucrată și transformată într-o formă de energie specifică, prin ceea ce numește Michăilescu *„fenomenalizarea internă"* care pregătește și declanșează *acțiunea externă.*

Dar nu toate acțiunile lumii înconjurătoare dau naștere unei stări de conștiință. Acest lucru este determinat de obicei de faptul că excitația nu atinge intensitatea necesară pentru a provoca reacția celulară, gradul de excitabilitate a celulelor nervoase putînd varia în funcție de anumiți factori.

Cunoașterea lumii externe își are izvorul în simțuri, dar ea nu se oprește aici. Excitațiile ajunse la creier, în regiunile receptoare ale scoarței, nu rămîn numai acolo ci se transmit lobilor frontali, unde în urma analizei și sintezei se produc procesele de abstractizare și generalizare.

Toate procesele psihice, începînd cu senzația și terminînd cu gîndirea și voința, constituie rezultatul funcționării mecanismelor, de o complexitate crescîndă, ale substanței nervoase.

Aceste mecanisme ale scoarței cerebrale se conservă, și sînt chiar apte de perfecționare, numai atîta vreme cît sînt exercitate prin funcționare. Din moment ce funcția acestora nu mai este solicitată, substratul lor material, zona respectivă din scoarță, se atrofiază.

De aceea Michăilescu propune întrebuințarea în procesul de învățămînt a unor metode care să stimuleze gîndirea elevilor. Obiectele de studiu trebuie să fie „niște aparate de gimnastică spirituală", învățătura trebuie „să îmboldească jocul celulelor (nervoase), să mărească amplitudinea lor de vibrație... să stimuleze și să întărească funcțiile reflective și morale ale masei noastre cerebrale" [2].

Învățămîntul nu trebuie să se adreseze memoriei mecanice, ci „memoriei rațiunii", memoriei logice. Cunoștințele trebuie să fie „rațional expuse, ca una să cheme pe cealaltă" [3].

Prin învățămîntul dogmatic, declamativ, care se adresează în primul rînd memoriei mecanice, „noi lucrăm împotriva naturii organice a intelectului și-i nimicim, în loc de a-i înviora, cea mai înaltă facultate — rațiunea" [4].

Șt. Michăilescu arată avantajele însușirii conștiente a cunoștințelor spre deosebire de învățătura prin repetări mecanice numeroase.

Învățătorul trebuie să aibă grijă ca vorbele pe care le învață copilul să nu rămînă goale de conținut, ci să trezească de fiecare dată în mintea acestuia o imagine, o idee.

Șt. Michăilescu arată că învățămîntul trebuie să fie intuitiv, gradat și conștient. „O intuițiune gradată, ridicîndu-se de la lucrurile cele

---

[1] *Șt. C. Michăilescu,* Op. cit., pag. 73.

[2] *Șt. Michăilescu,* „Incercări critice asupra învățămîntului nostru primar", Buc. 1888, pag. 68 și 67.

[3] Idem, pag. 68.

[4] Idem, pag. 79.

mai simple pînă la ființe din ce în ce mai complexe, cu îndatorirea pusă copilului de a spune ce vede, ce simte, ce observă, cu ajutorarea de a formula în urmă rezultatul experienței sale, aceasta e prima cale, logică și naturală, a formării noastre sufletești" [1].

Învățătorul nu trebuie să ceară elevilor să învețe pe dinafară cele spuse de el, ci trebuie „să invente știința" împreună cu aceștia, „să reproducă oarecum geneza ei" [2]. În felul acesta răspunsurile vor apare în mod logic și vor contribui atît la dezvoltarea intelectuală a elevilor cît și la memorarea trainică a cunoștințelor.

Cartea lui Șt. Michăilescu „Lecțiuni de aritmetică pentru clasele primare", care, după părerea noastră poate fi cercetată cu interes și astăzi, cuprinde unele indicații prețioase în legătură cu dezvoltarea primelor noțiuni matematice la copiii din clasa întîia elementară. Spre deosebire de celelalte manuale de aritmetică din vremea aceea, manualul lui Șt. Michăilescu subliniază necesitatea de a se porni, și în însușirea matematicii, de la concret spre abstract. „Această cărticică este astfel întocmită încît oprește pe copii de la nenorocita deprindere de a învăța numai pe de rost și într-un mod timpelnic pînă și cunoștințele care se raportează direct la pricepere și a căror acțiune pedagogică trebuie să ascută și să dezvolte această facultate [3]».

În studiul aritmeticii trebuie să se pornească de la operațiile cu obiecte, la cele cu numere concrete și apoi la cele cu numere abstracte. Scopul aritmeticii fiind însă de a-i familiariza pe copii cu operațiile abstracte, Șt. Michăilescu recomandă să nu se facă „abuz de intuițiune" [4], aceasta fiind în studiul matematicii numai un mijloc și nu un scop în sine.

Bazîndu-se pe datele psihologiei și fiziologiei, Șt. Michăilescu recomandă varierea ocupațiilor în clasă și alternarea obiectelor de studiu în programul școlar așa încît să fie solicitată activitatea unor celule nervoase și a unor regiuni variate din scoarța cerebrală. În felul acesta se înlătură oboseala, distracția și plictiseala.

Michăilescu, concepînd organismul ca o unitate, în care părțile sînt interdependente, subliniază faptul că în această unitate funcția de reglare și coordonare e deținută de sistemul nervos, care este „propulsorul și regulatorul tuturor fenomenelor vitale; el ține și boldul și frînele mecanismului animal" [5].

Procesul cunoașterii lumii materiale nu poate avea loc decît prin acțiunea acesteia asupra organelor noastre de simț. Fără datele obținute în procesul percepției realității obiective și fără reprezentările păstrate în memorie n-am putea ajunge la formele superioare de gîndire, cum sînt noțiunile, judecățile și raționamentele.

Cunoașterea senzorială, deși e o treaptă necesară în procesul gnoseologic, este insuficientă pentru cunoașterea profundă a esenței realității. Ea reprezintă numai începutul acestui proces și în activitatea omului nu poate fi desprinsă de funcția gîndirii care o călăuzește și o controlează

---

[1] *Șt. C. Michăilescu,* Op. cit. pag. 68.
[2] Idem, pag. 79.
[3] *Șt. C. Michăilescu* — Lecțiuni de aritmetică pentru clasele primare, partea I: Școala de calcul elementar, ed. VII, 1890, pag. 6.
[4] Idem, pag. 3.
[5] *Șt. Michăilescu,* Pagini filozofice alese, Ed. Acad. R.P.R., 1955, pag. 158.

permanent. Această interdependență dintre senzorial și logic contribuie la cunoașterea profundă a realității.

Menținîndu-se pe pozițiile materialismului premarxist, Michăilescu socotește practica, experiența, numai ca un izvor al cunoașterii, nu și ca un criteriu de verificare a veracității cunoștințelor. Prin experiență el înțelege experiența senzorială și nu practica social-istorică, de producție a bunurilor materiale.

Cea mai mare parte a operei filozofice a lui Ștefan Michăilescu e consacrată combaterii agnosticismului. Lucrarea sa „Introducere la psihofizică" a apărut cu prilejul traducerii în limba romînă de către Titu Maiorescu, a celebrului discurs „Despre limitele cunoașterii naturii", ținut în 1870 de fiziologul Emile du Bois-Reymond.

„Introducerea la psihofizică" constituie de fapt nu numai un atac împotriva agnosticismului fiziologului german, ci și o reacție împotriva concepției idealiste pe care o promova Titu Maiorescu în paginile „Convorbirilor literare" cu scopul de a reactualiza tradițiile idealiste și agnostice ale filozofiei oficiale, de catedră, aplicîndu-le la noile condiții ale dezvoltării științelor naturii.

În discursul său, Emile du Bois-Reymond tăgăduiește posibilitatea cunoașterii esenței realității. El socotește că procesele psihice nu pot fi înțelese ca rezultînd din activitatea sistemului nervos.

Michăilescu socotește ca de neconceput ideea paralelismului între fiziologic și psihologic. „O asemenea ipoteză — scrie Michăilescu — de simplu paralelism, mai putea să treacă în timpul lui Molière, cînd doctorii săi ziceau că *opium facit dormire, quia est in illo virtus soporotiva*, dar azi *virtus soporotiva* e un act materialicește explicat și entiteele ca și epifenomenele, n-au ce mai căuta în mintea omenirii actuale" [1].

Combătînd idealismul lui Emile du Bois-Reymond, care căuta să scoată fenomenele psihice în afara cauzalității declarîndu-le incognoscibile precum și concepția dualistă a psihologiei oficiale, Șt. Michăilescu demonstrează dubla dependență a fenomenelor psihice și a conștiinței, pe de o parte, de activitatea creierului care constituie baza sa materială, iar pe de alta de existența obiectivă care determină activitatea psihică și îi dă conținut.

Dacă, în adevăr, fenomenele psihice n-ar fi dependente de activitatea creierului, consumul de substanțe din scoarța cerebrală ar trebui să rămînă constant, indiferent de gradul de intensitate al activității psihice. Ori, știința dovedește că lucrurile nu stau astfel.

Folosind datele obținute de psihofizică, Michăilescu dovedește că principiul transformării și conservării energiei se aplică și la fenomenele psihice, deoarece — arată el, după Fechner — între intensitatea excitației și a senzației căreia îi dă naștere există un raport constant, senzația fiind direct proporțională cu logaritmul excitației. Legea lui Fechner „în esență... ne arată în ce proporție se transformă energia cosmică în act psihic conștient" [2].

Fără a confunda psihicul cu baza sa materială, Michăilescu nu subliniază aspectul ideal, imaterial al psihicului — ca o oglindire a realității în mintea omului. Aceasta e o consecință a faptului că atacurile sale au fost de obicei îndreptate împotriva idealismului și agnosticis-

[1] *Șt. C. Michăilescu*, Op. cit. pag. 185.
[2] Idem, pag. 175.

mului anumitor concepții (Spencer, Du Bois-Reymond etc.) și nu împotriva materialismului vulgar și a materialismului mecanicist, căruia i-a rămas în mare măsură și el tributar.

Șt. Michăilescu a avut marele merit de a fi știut să descopere în spatele eșafodajului de date și tehnici experimentale, concepțiile idealiste, dualiste și agnostice promovate de psihologia de catedră, în frunte cu Wundt și cu elevii acestuia.

Lucrările lui Șt. Michăilescu și îndeosebi „Introducere la psihofizică" reprezintă o contribuție însemnată la apărarea bazelor științifice ale psihologiei prin rezolvarea monist-materialistă a problemei psihofizice, prin introducerea ideii determinismului în domeniul vieții psihice, prin lupta neîmpăcată pentru înlăturarea idealismului și agnosticismului din problemele psihologiei.

*

Sub influența puternicei dezvoltări a științelor naturii în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, chiar și unii din filozofii idealiști sînt nevoiți să-și revizuiască vechile concepții în problemele psihologiei. Atunci cînd idealismul lor nu-și are rădăcini prea adînci în anumite interese de clasă, mînați de fapte, ei se apropie și uneori chiar se situează ferm pe pozițiile materialismului.

Acesta este cazul lui Constantin Leonardescu, profesor de filozofie la Universitatea din Iași și colaborator al „Convorbirilor literare", autor al unui manual de psihologie — „Psihologia experimentală", 1878 — de orientare idealistă: dualist în rezolvarea problemei raportului dintre psihic și materie, apriorist în problemele cunoașterii etc.

În anul 1892, C. Leonardescu scrie o nouă carte de psihologie, „cu totul deosebită" de cea publicată în 1878, după cum notează el însuși. Aceasta are titlul „Principii de psihologie", și subtitlul „Încercare de a da o formă sistematică rezultatelor noilor cercetări și experiențe psihologice". Autorul mărturisește în prefață că s-a călăuzit în alcătuirea acestei cărți după principiile psihofizicii care a introdus în psihologie ideea măsurării și a experimentelor exacte de laborator și după principiul evoluției aplicat la viața psihică. Leonardescu dovedește o bogată informație, fiind în curent cu toate lucrările mai importante de psihologie și fiziologie ce apăruseră în perioada respectivă.

Cunoașterea lucrărilor lui I. M. Secenov „Reflexele creierului" și „Cine și cum trebuie să prelucreze psihologia" apărute în limba franceză sub titlul „Studii psihologice" (1884), pare să fi jucat un rol deosebit de important în schimbarea concepției lui Leonardescu. Idei și exemple ale lui Secenov sînt deseori citate în „Principii de psihologie".

C. Leonardescu se situează pe pozițiile monismului materialist în rezolvarea problemei raportului vieții psihice cu materia. Sufletul nu este o substanță deosebită de corp [1], ci o însușire, un produs al acestuia. Leonardescu formulează ideea unității organismului arătînd că viața psihică fiind „expresiunea relațiunii întregului organism cu lumea din-afară" [2], nu este un produs sau o funcție *exclusivă* a unei anumite părți a sistemului nervos, ci a acestuia ca întreg. „Sufletul nu poate fi condiționat de o anumită parte a corpului, dar de *unitatea tuturor părților*

[1] *C. Leonardescu,* Principii de psihologie, 1892, pag. 9.
[2] Idem, pag. 17.

sale". În această unitate organică, partea superioară a sistemului nervos, creierul, joacă un rol de „condensator al tuturor energiilor elementelor anatomice" [1].

Datele științei dovedesc, spune Leonardescu, că sufletul nu e decît un rezultat al „ciocnirii noastre cu lumea" și nu un produs supranatural, așa cum a fost conceput de fantezia oamenilor. El „nu poate fi cauza noastră, ori a lumii", ci „rezultatul... raporturilor faptelor interne *(fiziologice)* cu faptele externe *(fizicochimice)*. Natura formînd corpul, din contactul lui cu lumea se formează sufletul: oglinda sau expresiunea acestui raport" [2]. Fenomenele psihice reprezintă „forma cea mai înaltă a activității, termenii din urmă ai evoluției vieții" [3].

Orice stare psihică — spune Leonardescu, reluînd o idee a lui I. M. Secenov — „se exprimă printr-o mișcare sau printr-un act". Reflexele sînt actele cele mai simple din care se dezvoltă prin evoluție și diferențiere, formele cele mai complexe de activitate psihică.

Senzațiile sînt — după Leonardescu — fenomene ce coincid cu mișcările reflexe. Orice senzație e provocată de acțiunea unor obiecte externe asupra organelor de simț, și are la bază o modificare a țesutului nervos.

Senzația e determinată de doi factori: excitația externă și rezistența internă a substanței nervoase care are un anumit grad de excitabilitate. Atît timp cît excitația nu are o anumită intensitate — fie că aceasta e prea mare, fie că e prea mică — senzația nu se produce. „Senzațiile sînt expresiunea raporturilor dintre mișcările exterioare și interne" [4] (fiziologice).

Între excitație și senzație nu sînt numai raporturi cantitative, cum arată legea Weber-Fechner, ci și raporturi calitative. Întemeindu-se pe acest fapt, filozofii idealiști au încercat să scoată fenomenele psihice în afara legii cauzalității și să dovedească imposibilitatea cunoașterii lor. Leonardescu combate agnosticismul arătînd că factorii subiectivi în percepție nu ne pot împiedica să dobîndim cunoștințe adecvate despre lumea înconjurătoare. Structura organelor noastre de simț și întreaga noastră organizație fizică este de fapt adaptată unei cît mai bune cunoașteri a mediului înconjurător, fiind dobîndită în decursul exercitării funcției de relație. „Calitatea senzației, scrie Leonardescu, trebuie căutată mai mult în lucruri decît în noi". Prin permanenta confruntare a imaginilor cu lucrurile externe pe care le reflectă, noi percepem ca unul singur obiectul de la care primim două imagini în cei doi ochi, și ne dăm seama de poziția justă a obiectelor, deși imaginile lor pe retină sînt răsturnate. „Pentru a ști dacă calitatea senzațiilor apreciată de noi corespunde cu calitatea lucrurilor și cu felul mișcării dinafară, trebuie necontenit să verificăm prin experiență acest fapt" [5]. Controlul prin alte simțuri, gîndirea și mai ales practica socială, experiența celorlalți oameni, ne ajută să depășim unele imperfecțiuni ale organelor de simț, să corectăm erorile lor și să cunoaștem *„ceea ce este* nu numai pentru individ, în cutare împrejurare, dar pentru toată lumea, în toate împre-

---

[1] *C. Leonardescu*, Principii de psihologie, 1892, pag. 4.
[2] Idem, pag. 10.
[3] Idem, pag. 12.
[4] *C. Leonardescu*, Op. cit., pag. 103.
[5] Idem, pag. 107.

jurările și în toate locurile". Leonardescu arată că dacă senzațiile noastre nu pot să existe fără noi, lumea exterioară continuă să existe independent de noi.

Știința îi ajută pe oameni să înlăture ceea ce este iluzoriu în cunoaștere, să deosebească esențialul de neesențial, esența de aparență, și să cunoască, toți în același mod, *lucrul în sine*. „Ținînd seama de legile fizice, fiziologice și psihice, vom deosebi ceea ce există numai pentru noi, de *ceea ce există în sine*, de ceea ce va fi permanent, durabil. Dacă o dată omul n-a putut să-și reprezinte *pămîntul în mișcare (ceea ce există în sine)*, aceasta din cauza ignoranței probelor mișcării acestei planete" [1].

Prin asocierea senzațiilor, care corespunde modului în care sînt combinate însușirile obiectului respectiv din lumea externă, ia naștere percepția. Asocierea, combinarea senzațiilor în percepție are un caracter selectiv, ea constînd într-o „alegere", care „nu depinde numai de excitațiile exterioare, dar de asemenea și de experiențele noastre din trecut, de ideile noastre, care deșteaptă *atențiunea* noastră" [2]. Percepția depinde și de starea de reactivitate a sistemului nervos pe care Leonardescu o pune în legătură cu procesul de inhibiție. El arată că datorită acestui fapt, nu toate excitațiile organelor de simț ajung pînă la „pragul conștiinței", că ele pot fi respinse, „pot fi gonite de puterea noastră centrală" atunci cînd scoarța cerebrală e ocupată de alte activități importante. Starea aceasta de concentrare asupra unei anumite activități produce o modificare a „puterii de reacțiune (inhibiția)" și oprește excitația de a-și produce efectul obișnuit.

Date fiind aceste posibilități de modificare a reactivității sistemului nervos central, datorită fenomenelor de inducție reciprocă a proceselor de excitație și inhibiție, la care se referă Leonardescu, percepția poate fi mai mult sau mai puțin clară și amănunțită, în funcție de gradul de concentrare a atenției asupra obiectului său.

Percepția e un produs al colaborării strînse a organelor de simț cu creierul, e un „fenomen cerebro-senzorial". Pornind probabil de la ideea lui Secenov despre reflexele cu ultimul termen inhibat, Leonardescu socotește percepția ca produsul unei energii nervoase care „se cheltăuiește înăuntru, combinînd senzațiile produse de lumea dinafară, în loc de a se manifesta în afară prin mișcări". Ea reprezintă unitatea subiectivului și a obiectivului cuprinzînd în sine „interiorul și exteriorul", — este „*sinteza subiectului și a obiectului*" și presupune participarea reprezentărilor anterioare și a gîndirii [3].

In problema reprezentărilor, Leonardescu formulează cîteva idei interesante, care dovedesc cunoștințe avansate de fiziologie a activității nervoase superioare.

Reprezentările au la bază — spune el — proprietatea scoarței cerebrale de a păstra urmele tuturor excitațiilor care au trecut prin ea, sub forma unei tendințe a centrilor nervoși, a unei „dispoziții de a se reproduce". Cîtă diferență de la materialismul naiv al „întipăririlor" lui Conta la această concepție dinamică, modernă despre plasticitatea substanței nervoase! E drept că ea corespunde unei perioade de aproape 20 de

[1] *C. Leonardescu*, Op. cit., pag. 106.
[2] Idem, pag. 116.
[3] Idem, pag. 127.

ani de progrese ale fiziologiei creierului care în vremea lui Conta era abia la început. Reprezentările sînt reproduceri ale complexelor de senzații asociate în decursul percepțiilor nemijlocite anterioare. Aceste complexe pot fi redeșteptate de oricare dintre componentele separate ale asociațiilor.

Combătînd apriorismul kantian, Leonardescu arată că reprezentările și noțiunile de spațiu, timp, cauzalitate, s-au dezvoltat în mintea noastră pe baza datelor senzoriale în legătură cu întinderea, durata și succesiunea fenomenelor. El arată că nu există nici un fel de idee înnăscută și că înnăscute sînt numai posibilitățile omului de a „concepe idei în urma experiențelor ce dobîndește în viață" [1].

Aceste posibilități sînt rodul evoluției și al eredității.

Principiul asociației stă la baza întregii vieți psihice, inclusiv a proceselor complicate ale gîndirii.

Spre deosebire de „ideația inconștientă", prin care Leonardescu se pare că înțelege gîndirea concretă, prin imagini, procesul de asociere și reproducere a reprezentărilor — ideația conștientă sau cugetarea, prin care înțelege gîndirea abstractă, nu se mai rezumă la simpla reproducere și combinare a reprezentărilor despre lucrurile particulare și trece la analiza și sinteza lor, la procesul de reflectare a „ceea ce este esențial: raporturile permanente și constante ale lucrurilor" [2].

Spre deosebire de opinia curentă în psihologie — după care raționamentul este rezultatul reproducerii și asocierii ideilor și judecăților noastre — Leonardescu susține dimpotrivă că, noțiunile și judecățile sînt un rezultat al raționamentului și anume, al raționamentului inductiv care pornește de la particular la general.

În ceea ce privește raționamentul deductiv, Leonardescu arată că deoarece acesta are la bază noțiunile și judecățile formate în decursul experienței anterioare prin inducție, este un derivat al raționamentului inductiv, care constituie „procedarea esențială a ideației conștiente" [3].

În supraestimarea valorii raționamentului inductiv în dezavantajul celui deductiv, Leonardescu se întîlnește cu Conta.

Subliniind diferența calitativă între gîndirea concretă sau ideația inconștientă și gîndirea abstractă sau ideația conștientă, Leonardescu atrage atenția că acestea nu pot fi rupte una de alta. Raționamentul care ne duce la formarea noțiunilor și judecăților, este condiționat de ideația inconștientă care e „condiționată la rîndul său de modificările fiziologice ale țesăturilor centrelor de ideație precum și de legile psihologice de asociație" [4].

Noțiunile și judecățile ca rezultat al operațiilor de abstractizare reprezintă forma cea mai înaltă de reflectare a lumii obiective în creierul omului. Noțiunea este indisolubil legată de formele cunoașterii senzoriale. Fără acestea ea este lipsită de orice conținut. Noțiunile constituie „forma cea mai înaltă a activității psihice, termenul cel din urmă al evoluției progresive, rezultatul în fine, al combinării atîtor elemente inferioare: al reflexelor senzațiilor, percepțiilor și reprezentărilor" [5]. Din

---

[1] *C. Leonardescu,* Op. cit., pag. 134.
[2] Idem, pag. 183.
[3] Idem, pag. 134.
[4] Idem, pag. 183.
[5] Idem, pag. 184.

conținutul acestora, prin analiză, sinteză, comparație, abstractizare și generalizare se desprinde ceea ce este esențial și comun unui întreg grup de obiecte și astfel ia naștere noțiunea despre acestea.

Procesele gîndirii se efectuează cu ajutorul cuvintelor care sînt strîns legate de reflectarea generalizată a realității prin noțiuni, deoarece „cugetarea este unită cu vorba", limba fiind „expresiunea cugetărilor noastre" [1].

Limba ajută la stabilirea unor asociații între cuvinte, reprezentări și realitate — spune Leonardescu. Apariția unuia dintre termenii acestei asociații, recheamă și pe ceilalți. Citînd un exemplu al lui Secenov, în legătură cu procesul de însușire a limbajului de către copil, Leonardescu trage concluzia că articularea cuvintelor este rezultatul asocierii senzațiilor provocate de contracțiile mușchilor vocali cu senzațiile auditive corespunzătoare cuvintelor pronunțate de cei din jur.

Leonardescu scoate în evidență importanța limbii în procesul de comunicare al gîndirii, a cunoștințelor, a experienței și practicii sociale. Dar el nu înțelege rolul excepțional pe care-l joacă aceasta în procesul de dezvoltare a gîndirii. Nici una din formele complexe ale gîndirii și conștiinței umane nu este posibilă fără ajutorul limbii. Procesul de abstractizare și generalizare care duce la formarea noțiunilor, judecăților și raționamentelor, nu poate fi conceput fără ajutorul cuvintelor. Apariția limbajului în decursul dezvoltării filogenetice marchează trecerea de la animal la om, trecerea la o formă nouă de reglementare a relațiilor organismului cu lumea înconjurătoare, prin comportamentul adaptativ conștient, care presupune atitudinea activă de transformare a mediului în procesul muncii.

Conștiința este forma cea mai înaltă de reflectare a realității, specific umană, este „ultimul termen al dezvoltării". Ea „reprezintă partea subiectivă a activității noastre mentale, care prin reacțiunea sa dă un aspect cu totul nou vieții de relațiune" [2].

Datorită conștiinței, prin asocierea vechilor elemente ale vieții psihice cu cele noi, prin organizarea acestora în forme din ce în ce mai complexe, ia naștere „lumea nemărginită a fenomenelor subiective, care apar și dispar în conformitate cu tendința mișcărilor centrelor nervoase encefalice sau cu dispozițiile lor obișnuite" [3].

Fără a cunoaște legile activității nervoase superioare, lucru de care se plînge el însuși („Nu posedăm însă instrumentul care ne-ar ajuta să vedem mișcările complicate ale centrelor de ideație" [4]), Leonardescu, pe baza datelor observației externe și ale fiziologiei vremii sale, intuiește just dezvoltarea anumitor procese nervoase în scoarța cerebrală (fenomenul de inducție a proceselor nervoase [5], posibilitatea efectuării anumitor activități în regiuni de relativă inhibiție ale scoarței, activități pe care le numește „procedări centrale inconștiente" [6], etc.).

O concepție înaintată manifestă Leonardescu în problema voinței pe care o definește ca o „reacțiune a omului asupra naturii — un răspuns

---

[1] *C. Leonardescu*, Op. cit., pag. 193 și 190.
[2] Idem, pag. 146.
[3] Idem, pag. 144—145.
[4] Idem, pag. 134.
[5] Idem, pag. 16.
[6] Idem, pag. 160.

al său, corespunzător cu mișcarea centrelor nervoase de tot felul, coordonate în vederea unui scop de care avem conștiință".

Voința presupune depășirea comportamentului instinctiv prin faptul că la ea participă activitatea gîndirii. „Omul voiește îndată ce cugetă asupra diverselor sale trebuințe și se simte în stare a nu ceda la toate excitațiile sensibilității"[1].

Leonardescu subliniază mai ales aspectul inhibitor al voinței arătînd că aceasta constă în controlul ce-l exercită scoarța cerebrală asupra activităților inferioare, reflexe și instinctive. În actul voinței, excitația nervoasă își are punctul de plecare în scoarța cerebrală și se propagă de sus în jos, exercitînd o acțiune coordonatoare și frenatoare a activităților reflexe ale instanțelor inferioare.

În rezolvarea problemei libertății și a determinării („fatalismului") voinței, Leonardescu pare să pornească de la ideile lui Conta. El socotește că voința este liberă fără ca prin asta să înțeleagă că ea nu e determinată de nimic, cum susțin *indeterminiștii* sau partizanii liberului arbitru absolut. Ea este liberă fiindcă omul poate să aleagă între motive. Această alegere, conștientă, are loc în funcție de caracterul său, de educația pe care a primit-o, dar și de anumite norme de conduită, impuse de societate, în fața căreia omul este responsabil pentru actele sale.

Leonardescu arată că „legea cauzalității universale se poate aplica și la mișcarea voinței. După cum în natură aceleași cauze, în aceleași împrejurări, produc aceleași efecte, de asemenea, același caracter în aceleași împrejurări produce aceleași acțiuni. Această lege, neapărat, nu răpește omului cu totul libertatea sa; voința sa este liberă pentru că cîntărește motivele după puterea și știința sa, după intensitatea ideilor determinată de natura sa individuală. Numai atunci omul nu este liber cînd se determină de deliberările și rezoluțiile altora"[2].

Lucrarea lui C. Leonardescu, „Principii de psihologie" (1892) nu are caracterul materialist militant, combativ al „Introducerii la psihofizică" a lui Ștefan Michăilescu, apărută în același an, dar ea are marele merit de a fi, în țara noastră, prima încercare de prezentare sistematică a problemelor psihologiei generale, de pe poziții materialiste.

Părăsirea concepției idealiste despre fenomenele psihice și orientarea spre materialism, atunci cînd datele științei au permis o explicare mai profundă a acestora, reprezintă o dovadă a faptului că idealismul lui Leonardescu nu avea rădăcini de clasă, ci numai gnoseologice.

Leonardescu rămîne idealist în concepțiile sale despre societate, și aceasta îl duce la unele confuzii în explicarea unora dintre fenomenele psihice (emoții, sentimente, problemele personalității, etc.). Limitele materialismului său apar și mai clar în lucrările sale de estetică și critică literară publicate ulterior.

*

În ultimele două decenii ale veacului al XIX-lea pozițiile cele mai înaintate în lupta pentru culturalizarea maselor, în lupta împotriva idealismului și obscurantismului prin răspîndirea cunoștințelor științifice în

[1] *C. Leonardescu*, Op. cit., pag. 230 și 234.
[2] Idem, pag. 243.

popor, le ocupă revistele reprezentante ale ideologiei clasei muncitoare: „Contemporanul" (1881—1891), „Şcoala nouă" (1889—1890), „Critica socială" (1891—1893), „Literatura şi Ştiinţa" (1893—1894), „Evenimentul literar" (1893—1894) şi „Lumea nouă ştiinţifică şi literară" (1895—1896).

„Scopul nostru — scrie „Contemporanul", cu prilejul apariţiei sale în 1881 — e a face cunoscut publicului romîn, cum priveşte ştiinţa contemporană lumea... Credem folositoare pentru patria noastră împrăştierea cît mai mare a cunoştinţelor cîştigate în privinţa lumii... Să luptăm fără milă în contra ignoranţei şi şarlatanismului şi să rupem măştile. Pînă acuma buruienile înăduşă plantele folositoare şi e timp să le smulgem, căci altfel plantele cele bune vor pieri".

Psihologia n-a constituit pentru „Contemporanul" — şi nici pentru celelalte reviste ale clasei muncitoare — o preocupare nemijlocită. Problemele principale ale psihologiei fiind însă implicite în lupta filozofică dintre materialism şi idealism, presa muncitorească a adus o importantă contribuţie la apărarea poziţiilor materialismului în acest domeniu. Articole ca „Este sau nu spiritul ceva deosebit de materie?"; „Este sau nu dumnezeu?"; „Evoluţia"; „Schiţă despre omul preistoric"; „Frica"; „Despre hipnotism"; „Protivnicii Contemporanului etc. cuprind idei înaintate, care constituie un aport însemnat în punerea bazelor unei psihologii ştiinţifice, materialiste.

În aceste articole „Contemporanul" promovează ideile monismului materialist, arătînd că în lume nu există decît o singură substanţă, materia în continuă mişcare. Aceasta constituie „substratul tuturor fenomenelor", inclusiv al „aşa-ziselor acte psihice sau spirituale" [1]. Fenomenele psihice, senzaţiile, gîndirea, voinţa, sentimentele sînt produsul materiei ajunsă la un anumit grad de organizare: „experienţa ne arată cugetarea legată de materia organizată", „materia cugetă, voieşte, simte" [2].

Dar aceste însuşiri ale materiei şi aceste forme superioare de organizare n-au existat din totdeauna. Ele au apărut în decursul evoluţiei materiei de la forme simple, elementare spre forme tot mai complexe. Viaţa e o formă calitativ nouă de manifestare a materiei în mişcare. „Viaţa ca toate fenomenele naturale nu e decît un fel de mişcare a materiei" [3]. Fenomenele psihice apar în procesul de adaptare a organismelor vii la condiţiile variabile ale mediului. De aceea, pentru a studia apariţia fenomenelor psihice în filogeneză trebuie urmărite actele fiziologice începînd de la formele cele mai elementare de viaţă.

Acţiunea adaptativă cea mai simplă şi care constituie începutul activităţii psihice, al funcţiei de relaţie a organismului cu mediul, este mişcarea reflexă. „Mişcarea reflexă formează trecerea de la viaţa fizică la cea psihică", ea este „cea dintîi stea ce se iveşte pe orizontul inteligenţei".

Fenomenele psihice sînt procese de reflectare a realităţii în creier: ...„unei relaţii dinafară îi corespunde o relaţie lăuntrică numită stare psihică" [4].

---

[1] „*Contemporanul*", an. III, pag. 712 şi 713.
[2] Idem, an. III, pag. 626 şi 627.
[3] Idem, an. V, sem. II, pag. 18—19.
[4] Idem, an. V, sem. II, pag. 157.

Spre deosebire de reflexele simple, de mișcările instinctive și de cele automatizate, procesele psihice ale memoriei, gîndirii, sentimentelor, voinței, formează „o activitate a minții în care legăturile dintre schimbările psihice nu au ajuns organice“ [1] nu s-au automatizat. „Gîndirea, chibzuința etc. sînt în fond acte reflexe complicate“ [2].

Substratul acestor forme din ce în ce mai fine de adaptare la mediu îl constituie dezvoltarea filogenetică a sistemului nervos. „Observînd creierul în seria animalelor vertebrate vedem că începe de la celulele nervoase, merge dezvoltîndu-se și formează măduva spinării și de ce ne urcăm pe scara vietăților vedem tot transformîndu-se locurile de unde ies nervii, iar partea de la cap a măduvii se transformă încet, încet în creier“ [3]. Procesul acesta de cefalizare a funcțiilor nervoase și de dezvoltare și complicare a vieții psihice, urmează și el o lungă evoluție culminînd cu apariția conștiinței umane, forma cea mai înaltă de adaptare, care presupune pe lîngă formele precedente de adaptare pasivă și forme noi de adaptare activă, de transformare a condițiilor mediului în funcție de necesitățile organismului. Deși în paginile „Contemporanului“ nu găsim nicăieri expusă pe larg ideea apariției omului și a conștiinței acestuia sub influența procesului muncii, există totuși unele pasaje care ne fac să credem că lucrarea lui F. Engels „Rolul muncii în procesul de transformare a maimuței în om“ era cunoscută unora dintre redactori și colaboratori.

...„Omul a fost la început o bestie sălbatică, care nu cunoștea nimica mai mult decît momîțele mari de acuma... omul a cîștigat încet, încet calitățile care-l deosebesc de animalele superioare [4], sau, în altă parte: „Pe treapta de *jos* a *sălbătăciei* după o îndelungată evoluție găsim omul sălbatic cu forme de momîță, fără vorbire, fără altă îmbrăcăminte decît părul ce-i acoperea... fără alte arme de apărare decît ghearele și colții puternici“ [5].

Limbajul este în funcție de poziția bipedă, care favorizează dezvoltarea cavității toracice și el apare în procesul muncii, din necesitatea comunicării între membrii unei colectivități.

O dată cu dezvoltarea limbajului și gîndirii abstracte specific umane, apare și conștiința care este forma cea mai înaltă de activitate a sistemului nervos. De aceea nu există nici o stare de conștiință care să nu aibă la bază activitatea sistemului nervos, dar pot exista numeroase activități nervoase care să nu fie însoțite de conștiință [6].

Rolul conducător și coordonator al scoarței cerebrale, acțiunea excitatoare și inhibitoare a instanțelor superioare asupra celor inferioare se găsesc formulate clar în articolul redacțional „Protivnicii Contemporanului“: „Creierul în unele împrejurări pricinuiește reflexe, lucrînd asupra centrilor din măduvă, iar alteori le înfrînă pe cele ce tind a se produce“ [7].

Întemeindu-se pe datele psihologiei și fiziologiei, „Contemporanul“ militează pentru un învățămînt adaptat particularităților de vîrstă și

---

[1] *„Contemporanul“*, an. V, sem. II, pag. 161.
[2] Idem, an. VI, sem. I, pag. 174.
[3] Idem, an. V, sem. I, pag. 564.
[4] Idem, an. I, pag. 266.
[5] Idem, an. V, sem. II, pag. 255.
[6] Idem, an. V, sem. I, pag. 156.
[7] Idem, an. VI, sem. I, pag. 174.

individuale ale elevilor, pentru un învățământ menit să dezvolte facultățile intelectuale ale copiilor, prin însușirea logică și nu mecanică a cunoștințelor. „Contemporanul" luptă împotriva „învățăturii pe de rost a unor lucruri absurde și în orice caz neînțelese", pentru un învățământ care pornește „de la cunoscut la necunoscut, de la concret la abstract, de la fenomene la legi și la cauzele lor" [1].

„Contemporanul" luptă împotriva caracterului dogmatic și a conținutului antiștiințific al învățământului. El militează pentru un învățământ democratic pus în slujba poporului.

*

Operele gînditorului materialist Vasile Conta, „Principiile de psihologie" ale lui C. Leonardescu, lucrările filozofice ale unor oameni de știință ca Victor Babeș și Ștefan C. Michăilescu precum și cele publicate în presa muncitorească din ultimele două decenii ale veacului al XIX-lea — constituie o contribuție deosebit de importantă la apărarea bazelor materialiste ale psihologiei. Concepțiile psihologice înaintate ale acestora au luat naștere ca o reacție împotriva concepțiilor idealiste ale psihologiei oficiale profesate de la catedrele universitare și răspîndite prin anumite publicații („Convorbiri literare" „Revista teologică", ș. a.) și prin cărțile și manualele de psihologie puse la îndemîna cadrelor didactice, a studenților și elevilor din acea vreme (I. Popescu, I. Pop-Florantin, V. Gr. Borgovan, Șt. Velovan, I. Găvănescul, ș. a.). Gînditorii progresiști din a doua jumătate a secolului al XIX-lea de care ne-am ocupat, s-au apropiat, mai mult sau mai puțin, de materialismul dialectic, dar s-au oprit în fața materialismului istoric, rămînînd idealiști în concepțiile lor despre societate. Acest lucru a creat anumite limite în înțelegerea problemelor psihologiei și îndeosebi ale psihologiei personalității. Fiecare dintre aceștia vorbește despre influența mediului, despre rolul educației, dar aproape nici unul nu scoate suficient în evidență determinarea specific socială a activității omului.

Dezvoltarea unei psihologii cu adevărat științifice va avea loc mult mai tîrziu, pe baza aplicării consecvente a concepției filozofice a materialismului dialectic și istoric, și în urma revoluției ce s-a produs în științele naturii prin descoperirea legilor activității nervoase superioare — baza naturalist-științifică de cercetare a vieții psihice — de către I. P. Pavlov.

În primele decenii ale veacului XX, deși caracterul idealist și antiștiințific al psihologiei de catedră se adîncește treptat, tradiția materialistă a psihologiei românești este continuată însă prin contribuția unor oameni de știință ca I. Athanasiu și mai ales Gh. Marinescu care, cunoscînd învățătura lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară, au formulat idei materialiste înaintate în legătură cu aplicarea teoriei reflexelor condiționate în psihologie și pedagogie.

---

[1] *Contemporanul*, an. I, pag. 257 și 206.

Cum mă pregătesc pentru deschiderea noului an școlar

(Din experiența învățătorului care predă simultan la patru clase)

PETRE I. MITULESCU
învățător
Școala elementară Tulburea
(Raionul Curtea de Argeș)

Un nou an școlar se va deschide în curînd. Alături de întregul popor muncitor, noi cei ce muncim în învățămînt trebuie, încă de pe acum să depunem toate eforturile pentru pregătirea noului an școlar în cele mai bune condiții.

Sarcinile care ne stau în față în această perioadă sînt multiple. Repararea și curățirea localurilor de școală, a mobilierului, punerea la punct a tuturor materialelor didactice etc. sînt sarcini care pot fi duse cu succes la îndeplinire dacă munca este bine planificată. Buna reușită a activității instructiv-educative din timpul anului depinde, în cea mai mare măsură, de felul cum s-a desfășurat activitatea de pregătire a deschiderii noului an școlar. Sarcini deosebit de importante au de îndeplinit învățătorii de la școlile cu un singur post, unde toată munca trebuie efectuată de o singură persoană.

În cele ce urmează voi căuta să expun cîteva aspecte din munca mea de pregătire a noului an școlar.

De zece ani predau la o școală elementară cu un singur post. Pentru a duce la bun sfîrșit lucrările pregătitoare pentru începerea noului an școlar, îmi întocmesc totdeauna, încă de la începutul vacanței de vară, un plan care cuprinde activitatea ce trebuie s-o duc în timpul verii. Și anul acesta mi-am întocmit un asemenea plan special de pregătire a noului an școlar, în care am prevăzut următoarele:

a) Măsuri cu caracter administrativ, ca: reparații ale localului și mobilierului, curățenie, aprovizionarea cu combustibil, procurare de materiale (material didactic, cărți pentru bibliotecă etc.).

b) Măsuri privind învățămîntul în general, îndeplinirea planului de școlarizare. De asemenea, am prevăzut procurarea de manuale și rechizite școlare etc.

c) Planificarea sarcinilor în legătură cu ridicarea nivelului meu profesional și măsurile pe care trebuie să le iau în acest scop.

Un rol deosebit de important, în această muncă de pregătire a noului an școlar, îl are ajutorul dat de Sfatul popular precum și de părinții elevilor: Sfatul popular a pus la dispoziția școlii fondurile necesare acoperirii nevoilor gospodărești, iar părinții ne-au sprijinit în ceea ce privește aprovizionarea cu combustibil, procurarea de materiale, repararea mobilierului, îndeplinirea planului de școlarizare etc.

Încă din timp trec la întocmirea orarului săptămînal.

La întocmirea orarului am avut în vedere specificul muncii învățătorului care predă simultan la mai multe clase, căutînd să grupez obiectele de învățămînt potrivit cerințelor programei și să îmbin în mod creator munca directă a învățătorului cu munca independentă a elevilor, rezultatul urmărit fiind pregătirea cît mai temeinică a elevilor. De mare folos în această muncă mi-au fost atît articolele din publicațiile de specialitate, privind munca învățătorului care predă simultan la mai multe clase, cît și îndrumările date de cabinetul pedagogic al regiunii Pitești.

Pentru a avea rezultate mai bune în muncă, am întocmit un orar pentru cele patru clase, prevăzînd cîte șase ore de muncă pe zi (8—14), deoarece am constatat că muncind numai cinci ore pe zi întîmpin mari greutăți. Între orele 9,50—10,05 și 11,55—12,10 am fixat cele două recreații mari, de cîte 15 minute. Fiecare oră are 50 minute de lucru, 10 minute fiind repartizate recreațiilor obișnuite. În primele două pătrare aduc în prima serie, de la orele 8—12, elevii claselor I și a III-a; în aceste ore lucrez mai mult cu clasa I. De la orele 10—12 lucrez cu toate cele patru clase, iar între 12—14 cu clasele a II-a și a IV-a. Aducerea elevilor la școală în serii îmi ușurează munca, întrucît pot preda lecții cu conținut mai greu, care necesită mai multă muncă directă cu elevii. În orele cînd lucrez cu patru clase, repartizez acele obiecte care se pretează mai mult la muncă independentă, obiecte mai ușoare.

În unele zile am fost nevoit să pun în aceeași oră, citirea la două clase.

Deși, fără îndoială, se pot ridica anumite obiecții din punct de vedere pedagogic, condițiile de muncă m-au obligat să predau educația fizică la toate clasele în aceeași oră. Alcătuind programul de educație fizică, am totuși în vedere particularitățile fizice ale elevilor mici. Pentru clasele mari, cea de-a doua oră de educație fizică o stabilesc în două recreații mari.

Muzica o fixez tot într-o singură oră pentru toate clasele, deoarece, avînd în clase efective mici, nu pot să lucrez altfel. Lecțiile de muzică care cer cunoștințe teoretice corespunzătoare specificului clasei, le predau într-o recreație mare, prevăzînd aceasta în planul săptămînal.

În cazul cînd în aceeași oră planul calendaristic prevede comunicarea de noi cunoștințe la mai multe clase, am schimbat în cadrul orarului din ziua respectivă ordinea grupării obiectelor, pentru a avea posibilitatea să îmbin munca directă cu cea independentă.

Pe baza programei școlare, care prevede la fiecare obiect de învățămînt un număr precis de lecții pentru fiecare capitol, se poate întocmi, din timp, un plan de muncă pe întregul an școlar. La întocmirea planului pe un an întreg, mai întîi analizez activitatea la clasă din anul trecut și, în legătură cu realizările obținute și lipsurile ce le-am avut, stabilesc măsurile prin care să obțin rezultate din ce în ce mai bune în anul viitor.

Numai după ce am analizat rezultatele muncii din anul trecut, am trecut la *munca propriu-zisă* de întocmire a planului general al școlii și apoi a planului calendaristic pentru fiecare clasă.

Am trecut apoi la studiul programelor școlii elementare și al instrucțiunilor de reducere a materiei din programe. Studierea programelor am făcut-o paralel, pe clase și obiecte de învățămînt, consultînd capitolele respective din manualele școlare, cît și metodicile sau îndrumările metodice elaborate de Ministerul Învățămîntului.

Studiind, în felul acesta, materialul ce va trebui predat, pot să-l repartizez cu multă ușurință pe teme și lecții.

Am putut stabili chiar tipurile de lecții în cadrul fiecărui capitol (de comunicare de noi cunoștințe, de formarea priceperilor și deprinderilor, de repetare, control etc.). Stabilind dinainte temele și tipurile de lecții, mi-am ușurat mult munca din timpul anului, prin faptul că îmi ajută să găsesc cît mai repede procedeele de muncă cele mai bune, să pregătesc materialul ajutător în predare etc.

După ce am studiat materialele necesare și mi-am schițat unele idei de care să țin seama în planificare, am trecut la întocmirea unui calendar școlar, în care zilele lucrătoare sînt scrise cu culori diferite pentru fiecare pătrar. Sărbătorile legale, inclusiv duminicile și zilele de vacanță, deci toate zilele în care nu se țin cursuri, au fost scrise în altă culoare. Acest lucru ușurează foarte mult planificarea muncii.

Zilele în care sărbătorim trecutul de luptă al clasei muncitoare au fost subliniate în calendar, pentru ca, în legătură cu acestea, să planific acolo unde e posibil, acele lecții care sînt legate, prin conținutul lor, de sărbătoarea respectivă, ceea ce va contribui la realizarea sarcinilor educative ale școlii. (Vezi acest calendar în anexă).

Cu ajutorul calendarului astfel întocmit pot stabili de cîte ori fiecare zi din săptămînă se repetă în cursul fiecărui pătrar. Și acest lucru este necesar în planificare, întrucît unele obiecte sînt repartizate în orar în anumite zile, de exemplu: educația fizică marțea, expunerea și compunerea la clasele a II-a și a III-a lunea, geografia la clasa a IV-a miercurea și vinerea etc. și, știind cîte zile din fiecare cele șase ale săptămînii avem în pătrar, putem socoti numărul de ore fără greșeală. (A se vedea această lucrare în partea de jos a calendarului).

După ce am întocmit orarul și calendarul descris mai sus, am alcătuit, pe baza planului de învățămînt, un plan numeric, în care se prevede pentru fiecare materie numărul de ore pe pătrar.

Iată cum am întocmit planul numeric: de pildă, citirea la clasa a II-a este prevăzută în programă să se predea 6 ore săptămînal. În orar ea are cîte o oră în fiecare zi. Uitîndu-mă în repartizarea zilelor săptămînii pe pătrare, observ că pentru pătrarul I avem 57 ore, pentru pătrarul II — 45 ore etc.

Alt exemplu: la clasa a IV-a, geografia în planul de învățămînt are repartizate 2 ore săptămînal, în orar am fixată miercurea și vinerea;

în pătrarul I sînt 9 miercuri și 10 vineri, deci în total 19 ore;
„ „ II „ 8 „ „ 8 „ „ „ „ 16 ore;
„ „ III „ 10 „ „ 10 „ „ „ „ 20 ore;
„ „ IV „ 8 „ „ 9 „ „ „ „ 17 ore.

Rezultă un total general de 72 ore anual, în funcție de care se va repartiza toată materia prevăzută de programă, se vor planifica lecțiile de recapitulare și sistematizare.

Acest plan numeric precede planul calendaristic.

Cunoscînd precis cîte ore revin fiecărui obiect pe un an întreg și conținutul programelor școlare, am putut trece cu ușurință la planificarea materiei pe obiecte și pe clase, pătrare, zile și ore.

Studiind programele, instrucțiunile de reducerea materiei din programe și manuale, precum și manualele școlare, așa cum s-a arătat mai sus, am stabilit apoi numărul de ore ce revin fiecărui capitol. Am pus acum de acord cele stabilite de programă cu structura anului școlar. Toate acestea m-au ajutat să lucrez planul calendaristic cu siguranță și ușurință. La întocmirea planului calendaristic am avut în vedere și numărul de ore prevăzute de programe pentru recapitulare, la sfîrșitul anului școlar. Astfel am putut să planific materia de învățămînt, prevăzută în programele școlare, pe pătrare, săptămîni și zile.

Din observațiile de zi cu zi în munca de predare simultană la mai multe clase, am ajuns la concluzia că munca în aceste condiții va fi cu atît mai mult ușurată, cu cît planul calendaristic va fi mai bine întocmit și acest fapt se poate obține numai dacă gîndim bine și studiem temeinic planul de învățămînt, programele școlare, manualele, în raport cu situația concretă a școlii.

În vederea fixării și consolidării cunoștințelor, stabilesc din timp temele, exercițiile sau unele lucrări practice pe care le voi da elevilor ca lucrări independente. Trebuie însă avut în vedere ca în cursul aceleiași săptămîni să nu avem prea multe ore de comunicare de noi cunoștințe. Numărul orelor de comunicare de noi cunoștințe trebuie îmbinat armonic cu acela al orelor în care se poate organiza cu succes munca independentă.

Trecerea la aplicarea în practică a planului calendaristic întocmit, ridică o serie de probleme. Cum să predăm? Ce material intuitiv să folosim în predare? Cum să procurăm acest material? etc.

În condițiile predării simultane, cînd copiilor li se cere un efort deosebit pentru a se concentra asupra înțelegerii materialului, se impune ca și predarea cunoștințelor să fie cît mai vie și cît mai atrăgătoare pentru copii, asigurînd astfel o însușire temeinică de către elevi a materiei de învățămînt.

Pentru aceasta eu folosesc mult materialul intuitiv existent în școală. A fost nevoie să confecționez, chiar prin mijloace proprii, o bună parte din materialul didactic necesar. Procedînd la confecționarea materialului didactic, am atras în această muncă o parte din părinții elevilor — mai ales pe aceia care sînt meseriași — însă unele materiale simple le-am putut confecționa chiar cu ajutorul copiilor. Astfel, cu ajutorul părinților, am confecționat obiecte ca: numărătoarea cu 10 bile și numărătoarea cu 20 bile (pentru fiecare elev din clasa I), numărătoarea cu 100 bile (pentru școală), lada cu nisip, grenade de lemn.

Cu ajutorul elevilor am întocmit calendarul naturii, mănunchiuri de bețișoare, gazeta de perete, rame din hîrtie pentru tablouri, colecții de obiecte adunate cu ocazia excursiilor; s-au confecționat saci cu nisip, saci cu rumeguș, mingi de păr etc.

De asemenea, am mai confecționat: abacul, tabla cu stinghii, alfabetul decupat, scheme și tabele pentru gramatică, aritmetică, planșe, desene și albume pentru științele naturii și geografie, schemă cronologică pentru istorie etc.

Atît materialele trimise de minister, cît și cele confecționate prin diferite mijloace sînt trecute într-un tabel de evidență, pe care îl consult zilnic în vederea pregătirii lecțiilor pentru ziua următoare. Odată cu întocmirea planului săptămînal observ ce material este necesar la predarea lecțiilor și, în cazul cînd acest material nu există în școală, caut să-l procur, fie cu împrumut din sat (diferite unități de măsurat, obiecte pentru desen etc.), fie de la școlile vecine (de la școala de centru).

Folosind în mod regulat și variat materialul didactic, conținutul lecțiilor este însușit de elevi mai ușor, mai repede, mai temeinic.

Un rol deosebit de important îl au materialele didactice folosite și în desfășurarea muncii independente la o mare parte din lecții. Procedînd astfel, elevii au putut efectua lucrări independente în clasă, cu ajutorul materialului didactic dinainte întocmit. Acest lucru mie mi-a ușurat munca, iar pentru elevi munca independentă a devenit mai atractivă. Am folosit acest procedeu la temele de gramatică (tablouri pentru analiza gramaticală scrisă, desene pentru alcătuirea de propoziții etc.); la temele de aritmetică am dat elevilor desene pentru concretizarea celor patru operații, pentru rezolvarea unor probleme tipice, pentru alcătuirea de probleme și exerciții etc.).

Tot după un material întocmit de mine sub formă de chestionar, elevii pot da răspunsuri în scris privind conținutul lecțiilor de citire, al lecțiilor cu conținut istoric, geografic sau de științele naturii. Prin folosirea materialului didactic în munca independentă a elevilor, se cîștigă mult timp, care poate fi folosit de către învățător în munca directă cu altă clasă.

Deci, o bună pregătire pentru noul an școlar trebuie să cuprindă neapărat asigurarea materialului didactic necesar fiecărui obiect de învățămînt, fiecărei teme sau lecții.

O altă problemă care trebuie să preocupe pe învățător, înainte de deschiderea cursurilor, este asigurarea din timp a planului de școlarizare. Cu mult înainte de începerea cursurilor verific totdeauna pe teren recensămîntul elevilor pentru clasa I, după registrele stării civile de la Sfatul popular comunal.

Mișcarea elevilor din celelalte clase o cunosc și prin faptul că am avut un permanent contact cu elevii în cadrul diferitelor activități din timpul verii. Din informații aflu dacă sînt elevi noi veniți în sat. Înșiși elevii școlii mă ajută la identificarea noilor veniți. După toate aceste cercetări, planurile de școlarizare se pun la punct, se definitivează.

Deschiderea cursurilor școlare este precedată de o adunare cu părinții, care are loc în a doua jumătate a lunii august, cu scopul de a discuta cu părinții elevilor problemele importante care stau în fața noastră, odată cu noul an școlar. Se anunță data deschiderii cursurilor, se discută măsurile necesare pentru procurarea manualelor și rechizitelor școlare etc.

În discuțiile cu părinții elevilor, le arăt importanța unei strînse colaborări între școală și familie, dînd exemple concrete de părinți care au ținut o strînsă legătură cu școala, precum și rezultatele bune la care

a dus această colaborare. Tot în această ședință se prelucrează în fața părinților anumite părți din „Regulamentul interior al școlii".

De asemenea, se prelucrează „Regulile pentru elevi", asupra cărora se fac largi discuții. Se scoate în evidență rolul pe care îl are familia în educarea disciplinei conștiente, în urmărirea comportării elevilor, făcînd în acest sens front comun cu școala în urmărirea aceluiași scop.

Prin discuții caut să conving părinții că trebuie să dea ajutor copiilor pentru efectuarea la timp a temelor date pentru acasă, asigurîndu-le timpul necesar executării acestora, spațiul în cameră sau, dacă e posibil, chiar o cameră de lucru. În acest an, am reușit să organizez în fiecare casă care are copii la școală, un colț pentru lucru, unde copilul are o măsuță, are afișat orarul și programul de lucru, cărțile etc.

Din convorbirile pe care le am cu părinții, din vizitele la domiciliu, am putut cunoaște în mod concret condițiile de lucru ale fiecărui copil.

Din experiența căpătată în munca cu părinții, am constatat că este absolut necesar ca învățătorul să cunoască atît părerile tatălui cît și ale mamei despre copilul lor și despre școală. În multe familii părinții au atitudine diferită față de copil: unul îl dezmiardă prea mult, altul îl pedepsește uneori nejust, iar alții nu se interesează de loc de viața copilului, de activitatea lui școlară. Deosebirile acestea de atitudine trebuie înlăturate prin sfaturi, îndemnuri, exemple. Trebuie, încă de la începutul anului școlar, pornită o muncă susținută de îndrumare a familei, în sensul aplicării celor mai juste metode educative.

Procurarea de manuale școlare este de asemenea o problemă care mă preocupă încă din timpul anului școlar precedent. De aceea stărui totdeauna ca elevii mei să păstreze cărțile în cele mai bune condiții pînă la sfîrșitul anului. În felul acesta asigur, în bună parte, aprovizionarea elevilor cu manuale. Restul de manuale și rechizite școlare le comand prin secția de librărie a cooperativei. Legătura cu cooperativa duce la procurarea din timp și în bune condiții a manualelor și rechizitelor necesare elevilor.

Ziua de 1 septembrie, ziua cînd școala își începe din nou activitatea, trebuie să fie o adevărată sărbătoare pentru toți elevii școlii noastre. Sala de clasă va fi frumos pavoazată cu verdeață și flori, cu tablouri și lozinci mobilizatoare, atît pentru școlarii din clasele II, III, IV, cît și pentru acei care păsesc pentru prima dată pragul școlii. Din experiența anilor trecuți am constatat că deschiderea cursurilor școlare într-o atmosferă sărbătorească are o deosebită importanță educativă pentru toți elevii, dar mai ales pentru elevii clasei I. Trebuie pregătită cu multă atenție primirea copiilor de clasa I de către ceilalți elevi ai școlii, pentru ca această zi să rămînă cea mai frumoasă din viața lor.

Ca și în ceilalți ani, și în anul acesta voi pregăti cu elevii celorlalte clase o scurtă serbare în prima zi a anului școlar, cu ocazia căreia elevii clasei I vor vedea cîte lucruri frumoase și interesante se învață la școală.

Festivitatea pentru începutul anului școlar o pregătesc din timpul vacanței de vară; cîteodată am antrenat în această activitate și pe unii copii, viitori elevi de clasa I. De altfel, am primit și ajutorul părinților, care se simt mîndri cînd își văd copilul recitînd (de obicei elevii din

clasa I vin cu părinții la școală) și acești micuți simt cu adevărat că intră în rîndul școlarilor.

Cu ocazia festivității, în calitate și de director al școlii țin cuvîntul de deschidere. Iau cuvîntul și cîțiva școlari.

Prima zi de școală este și prima zi de activitate.

Se impune ca o sarcină de seamă, ca, încă din primele zile de școală, să depunem o muncă susținută pentru o bună pregătire a lecțiilor.

Planul săptămînal de muncă mi-a dat posibilitatea să îmbin în cadrul orarului zilnic, obiectele, ținînd seama de tipul de lecție ce o am de predat. Dacă în aceeași zi sînt mai multe lecții de comunicare de noi cunoștințe, am schimbat ordinea prevăzută în orar, pentru a putea îmbina munca directă cu elevii cu munca independentă a acestora.

In prima săptămînă, la aritmetică și gramatică la clasa a II-a, a III-a și a IV-a, se face repetarea materialului din clasele precedente, așa cum prevede programa.

Pentru întocmirea și studierea zilnică a planurilor de lecție, ne sînt de un mare folos îndrumătoarele școlare la diferite materii precum și metodicile etc., cu ajutorul cărora se poate da lecțiilor un conținut științific. Înainte de fiecare oră pregătesc la fiecare clasă cele necesare lecției: pun la îndemînă, din timpul recreației, materialul didactic necesar fiecărei clase pentru lecția ce se va preda, scriu pe tablă unele texte, exerciții necesare pentru munca independentă. Eliminarea oricăror timpi morți din activitatea mea la clasă este una din preocupările mele de seamă. De aceea, prin orice mijloace caut să cîștig timp, atît de prețios mai ales în condițiile predării simultane. Una din măsurile luate în acest scop este aceea că atît manualele elevilor, ca și ale mele personale, au semne (cîte un fir de ață), care ajută la găsirea cu repeziciune a lecției și asigură disciplina și buna întreținere a manualelor. Punerea tuturor obiectelor școlare în ordine, scoaterea manualelor, caietelor, tocului și creionului pe bancă încă de dimineață, fac ca elevii să nu caute mereu în ghiozdan, în penal, să provoace zgomot etc. Toate acestea economisesc simțitor timpul.

Planurile de lecții le scriu pe un registru, ale cărui file le îndoi vertical, obținînd, astfel, din cele două pagini, patru coloane, cîte una pentru fiecare clasă. Pentru a putea urmări ușor desfășurarea activității, am întocmit planul în culori: o culoare pentru munca directă cu învățătorul, altă culoare pentru munca independentă a elevilor. (A se vedea, în anexă, planurile de lecții din prima zi de școală).

Se înțelege că nu pot alcătui zilnic planuri-conspecte pentru întreaga muncă. Uneori alcătuiesc doar schițe sumare care îmi servesc numai ca fir conducător în justa desfășurare a activității în clasă.

Munca învățătorului care predă simultan la mai multe clase e o muncă grea, care cere din partea noastră multă pricepere. De aceea, sarcina noastră este să ne perfecționăm necontenit măiestria pedagogică, să ne însușim cele mai bune metode de predare simultană, pentru a da și elevilor din școlile cu un singur post cunoștințe temeinice și complete.

CALENDAR

pe anul şcolar 1955—1956

Ziua	Pătrarul I														Ziua	Pătrarul II													
	Sept. 1955						Oct. 1955						Nov.			Noiembrie 1955					Decemb. 1955							
L		5	12	19	26			3	10	17	24	31			L	7	14	21	28			*5*	12	19	26	
M		6	13	20	27			4	11	18	25		1		M	**8**	15	22	29			6	13	20	27	
M		7	14	21	28			5	12	19	26		2		M	9	16	23	30			7	14	*21*	28	
J	1	8	15	22	29			6	13	20	27		3		J	10	17	24			1	8	15	22	29	
V	2	9	16	23	30			7	14	21	28		4		V	11	18	25			2	9	16	23	*30*	
S	3	10	17	24			1	8	15	22	29		5		S	12	19	26			3	10	17	24	**31**	
D	**4**	**11**	**18**	**25**			*2*	**9**	**16**	**23**	**30**		**6**		D	**13**	**20**	**27**			**4**	**11**	**18**	**25**		

Ziua	Pătrarul III													Ziua	Pătrarul IV													
	Ianuarie 1956						Febr. 1956						Martie 1956			Martie 1956			Aprilie 1956						Mai 1956				
L		**2**	9	16	23	30			6	13	20	27		5	12	L	**19**	26			2	9	16	23	30			7	14	21	**28**
M		**3**	10	17	24	31			7	14	21	28		*6*	13	M	**20**	27			3	10	17	24			*1*	*8*	15	22	**29**
M		**4**	11	18	25			1	8	15	22	29		7	14	M	**21**	28			4	11	18	25			**2**	*9*	16	23	**30**
J		**5**	12	19	26			2	9	*16*	*23*		1	*8*	15	J	**22**	29			5	12	19	26			3	10	17	24	**31**
V		**6**	13	20	27			3	10	17	24		2	9	16	V	**23**	30			6	13	20	27			4	11	18	25	
S		**7**	14	*21*	28			4	11	18	25		3	10	17	S	**24**	31			7	14	21	28			5	12	19	**26**	
D	**1**	**8**	**15**	**22**	**29**			**5**	**12**	**19**	**26**		**4**	**11**	**18**	D	**25**			**1**	**8**	**15**	*22*	**29**			**6**	**13**	**20**	**27**	

Repartizarea zilelor săptămînii pe pătrare (Numai zile de curs)

Ziua	Pătrarul I	Pătrarul II	Pătrarul III	Pătrarul IV	Total (pe an)	Zile pentru examen cl. IV	Observaţii
Luni	9	7	10	9	35		Zilele de examen se trec aşa cum se vor comunica de M. I.
Marţi	9	7	10	8	34		
Miercuri	9	8	10	8	35		
Joi	10	8	10	9	37		
Vineri	10	8	10	9	37		
Sîmbătă	10	7	10	8	35		
Total	57	45	60	51	213		

ANEXA

1 septembrie 1955

Ora I

PLANURI DE LECȚII

CLASA I

Obiectul: L. romînă.

Subiectul: cunoașterea reciprocă dintre copii și învățător; cunoașterea clasei; cunoașterea locului în bancă;

Scopul: familiarizarea copiilor cu viața de școală.

Metoda: expunerea, conversația, demonstrația.

CLASA a III-a

Obiectul: gramatica și ortografia.

Subiectul: alfabetul limbii romîne, vocale și consoane (lecție de repetare);

Scopul: de a împrospăta cunoștințele despre alfabet.

Metoda: conversația, exercițiile.

DESFĂȘURAREA LECȚIEI

Munca independentă (10 minute)

Elevii clasei I după ședința de deschidere continuă să rămînă în recreație. O parte din ei se despart de părinți.

2. **Munca cu învățătorul** (25 minute)

Azi e prima noastră zi de școală. Mai întîi trebuie să ne cunoaștem. Pe mine mă cheamă Mitulescu Petre. Acum îmi veți spune și voi pe rînd numele vostru. Îi urmăresc dacă spun numele corect și-i corectez. Se strigă apoi catalogul și elevii sînt îndrumați să răspundă prezent cînd își aude fiecare numele.

Așez doi copii în bănci explicîndu-le de ce trebuie să stea fiecare în locul indicat. Se spune copiilor că acum vor veni mereu la școală, iar din acest moment se numesc școlari.

Se deschid de către elevi Abecedarele. Se dau sfaturi de păstrarea lor. Se intuiesc pe rînd tablourile de la pag. 5 și 6.

Elevii vor desena independent un tablou cu amintiri din timpul verii.

Munca independentă (15 minute)

Elevii desenează independent. Lucrările se vor strînge.

1. **Munca cu învățătorul** (10 minute)

Se verifică sumar cunoștințele elevilor în legătură cu alfabetul.

Se dă tema pentru munca independentă a scrie alfabetul mic. Se dau indicații cum vor f ri caietul.

Munca independentă (25 minute)

Elevii scriu independent tema dată. După terminarea lucrării date li se va cere să recite pentru clasa I o poezie, și să spună cîteva ghicitori.

3. **Munca cu învățătorul** (15 minute)

Se verifică tema. Se discută despre vocale. Expunerea lor în ordine alfabetică. Același lucru pentru consoane. Pronunția vocalelor și conso nelor. Analiză orală a lucrării de gramatică (cl. a II-a), separînd vocalele și consoanele.

Temă: Lucrarea din manualul de gramatică cl. a II-a.

ORA II-a

CLASA I

Obiectul: aritmetica;

Subiectul: familiarizarea elevilor cu noţiunea de număr;

Scopul: de a controla nivelul elevilor în ceea ce priveşte deprinderea de calcul care va servi drept bază pentru întocmirea unei planificări reale.

Mat. did.: numărătoarea, beţişoare, creioane, caiete etc.

Metoda: conversaţia, demonstraţia.

Munca independentă (5 minute)

Elevii examinează materialul didactic împărţit fiecăruia.

3. Munca cu învăţătorul (17 minute)

Se va arăta că materialele împărţite ne vor ajuta să învăţăm. Se constată care copii ştiu să numere. Sînt puşi să numere cei care ştiu, cu ajutorul materialului intuitiv. Li se cere să spună cîte obiecte sînt în partea numărată.

Se fac socoteli simple de adunare, în mod intuitiv — adunînd cîte una sau mai multe unităţi — şi apoi de scădere. (Aceste exerciţii se fac în limita cunoştinţelor copiilor).

Ca temă: elevii vor continua să numere cu ajutorul materialelor pe care le au: beţişoare, monede, cerculeţe, fasole etc.

Munca independentă (25 minute)

Elevii continuă munca.

Concomitent cu munca la celelalte clase, învăţătorul supraveghează continuu disciplina la cl. I, întrucît copiii nu au nici un fel de deprinderi de muncă independentă şi nici nu cunosc regulile de disciplină.

7. Se apreciază munca şi disciplina clasei (3 minute)

CLASA a II-a

Clasa a II-a, fiind în seria doua, nu are lecţii în această oră, nefiind sosită la şcoală.

DESFĂŞURAREA

ORA II-a

CLASA a III-a

Obiectul: aritmetica;

Subiectul: repetarea cunoştinţelor despre adunare pînă la 1000 (orală);

Scopul: reîmprospătarea cunoştinţelor despre procedeele de adunare orală de la 1—1000;

Mat. did.: maşina cu bile;

Metoda: exerciţiile, conversaţia.

LECŢIEI

1. **Munca cu învăţătorul** (2 minute)

Se indică elevilor să rezolve din manualul de clasa a II-a, pe caiete, exerciţiul 974, 977. Se dau lămuririle necesare.

Munca independentă (20 minute)

Elevii lucrează tema dată.

4. **Munca cu învăţătorul** (12 minute)

Controlul exerciţiilor efectuate. Se fac exerciţii de adunare pînă la 100, de tipul:

60+8;	5+70;
46+3;	4+32 etc.

exerciţii de adunare pînă la 1000, de tipul:

400+ 60;	50+600;
300+ 6;	5+400;
500+300;	700+300;
350+ 30;	40+240;
403+ 50;	20+308;
524+ 70;	530+400;
603+300;	352+500;
320+240;	80+ 60;
560+ 80;	540+390;
562+ 6;	640+ 46;

Se insistă asupra procedeelor de calcul oral.

Temă: Exerc. 979 a şi b.

Munca independentă (12 minute)

Elevii lucrează tema dată.

6. **Munca cu învăţătorul** (4 minute)

Se face controlul temelor executate acasă. Explicarea unor cazuri eventual neînţelese.

Temă pentru acasă: problemele nr. 980, 981. Elevii încep lucrările.

CLASA a IV-a

(Incepe activitatea cu o oră mai înainte întrucît are 5 ore de lucru în această zi).

Obiectul: aritmetica;

Subiectul: numerotaţia — repetarea celor învăţate în cl. a III-a.

Scopul: de a consolida la elevi cunoştinţele despre numerele cu mai multe cifre, formarea şi descompunerea lor. Repetarea unităţilor de ordin şi a claselor.

Mat. did.: Abacul, maşina cu bile.

Metoda: exerciţiile, conversaţia.

Munca independentă (2 minute)

Pregătirea celor necesare pentru scris cu cerneală pe caiet. Linierea caietului.

2. **Munca cu învăţătorul** (3 minute)

Elevii vor citi numerele din exerciţiul 10, vor scrie cu cifre numerele din exerciţiul 6 şi vor scrie numerele în ordine, aşa cum indică exerciţiul 564 (din manualul de cl. a III-a).

Munca independentă (29 minute)

Elevii lucrează independent exerciţiile indicate.

5. **Munca cu învăţătorul** (12 minute)

Controlul temelor lucrate în clasă. Se verifică cunoştinţele copiilor de a scrie numere după dictare şi a citi numere date.

Se fac exerciţii de denumirea ordinelor şi claselor, analizîndu-se locul ce îl ocupă în formarea numerelor.

Se fac exerciţii de scriere a numerelor cu mai multe cifre, cu ajutorul abacului, a maşinii cu bile şi se analizează la tablă.

Temă: Exerc. 572.

Munca independentă (4 minute)

Se începe tema dată, care se va continua acasă.

ORA III-a

CLASA I

Obiectul: scrierea.

Subiectul: sfaturi pentru ținerea caietului, creionului și poziția corpului la scris și desenat.

Scopul: de a forma deprinderi de scriere și a obișnui pe copii cu ținuta la scris, de a-i deprinde cu întrebuințarea corectă a caietului, de a le dezvolta dragostea pentru scris.

Metoda: demonstrația, exercițiile.

CLASA a II-a

Obiectul: caligrafia.

Subiectul: Literele mici: *u, n,* (din prima grupă de litere mici).

Scopul: deprinderea de a scrie corect primele 2 litere din grupa I care sînt formate din bastonașe și șerpuite.

Metoda: demonstrația, exercițiile.

DESFĂȘURAREA

Munca independentă (10 minute)

Pregătirea elevilor pentru scris. Copiii vor privi apoi tabloul din manual (Abc) de la pag. 6, despre care s-a mai vorbit la ora I.

Vor observa ținuta în bancă și la scris.

Munca independentă (7 minute)

Elevii se pregătesc pentru scris. Elevul de serviciu împarte colegilor caietele. Observarea liniaturii caietului.

4. **Munca cu învățătorul** (5 minute)

Se trece cu elevii la Abc. Se intuiește încă o dată tabloul de la pag. 6 (sus) și 7 (sus). Se intuiește ținerea creionului în mînă. Se observă cum e desenată masa pe tablă. Copiii mă urmăresc. Desenează și elevii pe caietul de aritmetică pentru că liniatura îi ajută la tragerea liniilor. Elevii lucrează independent. Inv. trece pentru un scurt timp și observă cum își desfășoară munca fiecare clasă. Dă scurte îndrumări, lămuriri pentru unele chestiuni neînțelese de elevi. Se pot da și teme suplimentare pentru elevii mai înaintați.

3. **Munca cu învățătorul** (3 minute)

Discuții despre liniatura caietului. Verificarea deprinderii de a scrie corect, de a ține tocul și caietul bine, poziția corpului la scris. Se comunică că vom scrie literele mici: u, n.

Scrierea literelor: u, n, *de către înv. Elevii descriu litera. Scriu apoi elevii, un rînd cu* u, *un rînd cu* n.

Elevii lucrează independent 35 minute.

Munca independentă (32 minute)

Elevii desenează independent.

Se trece iarăși, pentru un scurt timp, pe la toate clasele, observîndu-se cum își execută lucrările. Se indică copiilor din cl. I să deseneze un scaun după model. La cl. II se dau sfaturi despre ținuta la scris etc.

8. **Munca cu învățătorul** (3 minute)

Se analizează felul cum au desenat copiii făcîndu-se observații cum au tras liniile, lucru pe care l-am urmărit în lecție.

7. **Munca cu învățătorul** (2 minute)

Se face o scurtă analiză a lecției.

Elevii își observă greșelile și le corectează (3 minute).

ORA III-a

CLASA a III-a

Obiectul: citirea.

Subiectul: „Din nou la şcoală" (lecţie de repetare).

Scopul: de a împrospăta cunoştinţele despre viaţa în timpul verii, venirea toamnei. Schimbările care au loc în natură de a stimula dragostea de şcoală, de natură, de conducătorii poporului muncitor.

Metoda: lectura, discuţiile, conversaţia.

CLASA a IV-a

Obiectul: gramatica şi ortografia.

Subiectul: definiţia propoziţiei. Propoziţiile enunţiative, interogative şi exclamative. Semnele de punctuaţie la sfîrşitul lor. (Lecţie de repetare).

Scopul: reîmprospătarea cunoştinţelor despre propoziţii şi felurile lor. Dezvoltarea memoriei, judecăţii, voinţei.

Metoda: conversaţia, exerciţiile.

LECŢIEI

1. **Munca cu învăţătorul** (5 minute)

Se indică titlul lecţiei de repetare. Se prezintă elevilor lista cu lecţiile ce vor studia din capitolele: Amintiri din vară, Toamna, Şcoala, Familia şi tovarăşii.

Munca independentă (10 minute)

Elevii studiază în gînd materialul indicat.

5. **Munca cu învăţătorul** (17 minute)

Verificarea executării temei din clasă. Discuţii şi citire selectivă în legătură cu anotimpul vara, munca în timpul verii, venirea toamnei. Se vor recita fragmente din poeziile: „S-a sfîrşit vacanţa" şi „Învăţătoarea". Din colecţia „Din copilăria lui Lenin". Se va scoate în evidenţă modul de comportare al lui Lenin şi exemple pentru noi; de asemenea din discuţii se va scoate în evidenţă munca în colectiv şi modul de ajutorare al elevilor. Discuţiile orale vor fi completate cu citirea selectivă a fragmentelo din manual. În felul acesta se verifică şi în ce măsură elevii şi-au păstrat deprinderea de a citi.

Se scoate concluzia: Învăţînd şi avînd o purtare frumoasă, vom fi folositori patriei. Se indică materialul pentru tema lecţiei următoare „Vine toamna-n sat".

Temă: De alcătuit compunerea: „Prima zi de şcoală".

Elevii încep munca independentă.

Munca independentă (18 minute)

Elevii lucrează tema indicată.

Munca independentă (5 minute)

Pregătirea pentru scris. Linierea caietului. Repetarea în gînd a definiţiei prop. şi a felurilor ei.

2. **Munca cu învăţătorul** (2 minute)

Se dau indicaţii.

Elevii vor scrie cîte două propoziţii din fiecare fel.

Munca independentă (25 minute)

Elevii efectuează independent tema dată.

6. **Munca cu învăţătorul** (13 minute)

Verificarea temelor avute în clasă. Se verifică însuşirea regulei propoziţiei. Se dau exemple orale de fiecare fel de propoziţie.

Analiz orală a ultimului fragment din lecţia „Recunoştinţa şarpelui", pag. 127. Se stabileşte punctuaţia şi se scriu după dictare cîteva propoziţii.

Temă: Se scriu pe caiet definiţiile în legătură cu felul propoziţiilor, fiecare definiţie separat ilustrată cu cîte un exemplu.

Munca independentă (5 minute)

Elevii încep munca în legătură cu tema indicată.

Notă: În acest fel vor decurge şi următoarele 3 ore de lucru (în ora 4-a munca e cu 4 clase, iar în orele a 5-a şi a 6-a munca e cu 2 clase).

Rolul dirigintelui în educarea la elevi a dragostei pentru muncă

MICU LETIȚIA
prof. Școala de 7 ani mixtă nr. 13
Sibiu

Răspunzînd sarcinilor trasate de partid și guvern, cadrele didactice din școlile noastre îndeplinesc sarcina de cinste și mare răspundere de a asigura educarea multilaterală a elevilor, de a crește cetățeni conștienți, capabili să stăpînească bazele științei și culturii, care să poată contribui cu pregătirea, priceperea și puterea lor de muncă la întărirea și înflorirea patriei noastre.

Școala noastră trebuie să formeze oameni ai muncii, capabili să îndeplinească cu entuziasm, cu simț de răspundere, orice muncă încredințată lor. Pentru a crește în felul acesta pe elevii, pe copiii și tinerii care ne sînt încredințați, trebuie să urmărim în mod sistematic să le dezvoltăm dragostea pentru muncă, să-i obișnuim cu o activitate conștiincioasă și consecventă. Elevii noștri trebuie să știe să prețuiască munca — orice fel de muncă, fie ea manuală sau intelectuală — pe oamenii muncii și rezultatele activității lor.

Elevii noștri trebuie să capete, de asemenea, o serie de deprinderi practice de muncă.

Dragostea pentru muncă, perseverența, deprinderea de a munci nu sînt calități înnăscute; ele se formează în procesul muncii pe care o desfășoară elevii; ele sînt rezultatul unei activități instructiv-educative just organizate, al unei colaborări armonioase între toți factorii care contribuie la educarea elevilor și anume: cadrele didactice, familia și organizațiile de copii și de tineret.

Un rol important în acest sens îi revine dirigintelui. Desigur că pentru a obține rezultate pozitive este necesar ca desfășurarea, în cît mai bune condiții, a muncii instructiv-educative să fie o preocupare a întregului colectiv pedagogic al școlii.

Cel care trebuie să cunoască însă multilateral elevii, aptitudinile, preocupările și interesele lor, să-i închege într-un colectiv unit, capabil să-și îndrepte eforturile spre îndeplinirea cu succes a sarcinilor instructiv-educative ce revin școlii, este dirigintele. El coordonează activitatea

tuturor profesorilor clasei respective, organizează și îndrumează întreaga muncă a elevilor și ține o legătură strînsă cu familia.

În activitatea mea ca diriginte, mi-am propus ca scop principal să contribui la formarea, la elevii mei, a unei concepții juste despre muncă; am căutat ca, începînd de la lucrurile de amănunt, să le formez o serie de deprinderi practice de bază, să-i fac ca încetul cu încetul să iubească munca, să simtă nevoia să desfășoare o activitate susținută atît intelectuală cît și fizică. Am pornit de la formularea unor cerințe elementare cu privire la ținuta lor, curățenia corporală, îmbrăcămintea. Am discutat aceste probleme în ora educativă; am controlat în mod regulat acest lucru și am atras atenția elevilor care aveau o ținută dezordonată. Am urmărit și am reușit, într-o anumită măsură, să creez o astfel de atmosferă în clasă, încît elevii între ei se interesau de ținuta lor și-și făceau observații atunci cînd ea nu era corespunzătoare.

Dirigintele și profesorii trebuie, de asemenea, să deprindă pe elevi cu buna păstrare a cărților, caietelor și rechizitelor școlare. În acest scop, eu fac bilunar un control amănunțit al acestora, evidențiind chiar la gazeta de perete sau la ședințele cu părinții pe elevii ordonați și luînd măsuri, de comun acord cu familia, împotriva acelora care își deteriorează propriile lor bunuri. Ajutată de cercul miinilor îndemînatice, am format elevilor mei, fete și băieți, deprinderea de a-și cartona singuri cărțile de școală. Unii au început să-și cartoneze chiar cărțile din mica lor bibliotecă, căpătînd interes pentru această îndeletnicire.

Am urmărit să le formez elevilor mei și deprinderi elementare de gospodărire a clasei, a școlii. Pentru păstrarea în bune condiții a clasei și a școlii, am repartizat diferite sarcini elevilor: unii răspund de tablă, de geamuri, alții de soclu ș.a.m.d. Elevii participă activ la menținerea curățeniei și ordinei în clasă, la pavoazarea acesteia, la îngrijirea florilor.

Elevii au, de asemenea, sarcini legate de pregătirea pentru lecții a materialelor didactice necesare. Am controlat totdeauna munca elevilor de serviciu, făcînd aprecieri asupra felului cum au fost îndeplinite diferitele sarcini.

Organizarea justă a activității legate de viața zilnică a elevilor, de munca de autodeservire în cadrul clasei, are o foarte mare importanță în educarea la copii a dragostei de muncă, a sîrguinței. Ei își dau seama de utilitatea muncii în comun, se obișnuiesc să prețuiască activitatea pe care o îndeplinesc, rezultatele ei, capătă o atitudine nouă față de bunul obștesc.

Am urmărit ca, de la început, să învăț pe elevi să păstreze bunurile clasei, ale școlii. La începutul activității mele în clasa aceasta, erau mulți elevi care își zgîriau pupitrele, le murdăreau, stricau băncile. Mi-am amintit atunci de o situație asemănătoare, întîmplată unei diriginte sovietice, pe care o descrie N. I. Boldîrev în lucrarea sa „Educația elevilor în spiritul moralei comuniste". Am procedat în același mod, arătînd elevilor truda pe care au depus-o atîția oameni pentru a face băncile pe care ei le strică. Elevii au urmărit cu multă atenție ceea ce le-am povestit și mi-au promis că vor păstra băncile curate. Cu timpul a început să apară, în atitudinea elevilor, tot mai pronunțat această grijă pentru bunurile clasei, pentru a înfrumuseța cît mai mult aspectul ei. Iată, de pildă, un fapt care s-a petrecut în vacanța de primăvară în clasa mea. În școală s-a pus problema ca prin mijloace proprii să se asigure repa-

rarea și vopsirea băncilor. La unele clase au fost antrenați părinții elevilor, la altele au fost angajați meșteri contra cost. Sfătuindu-mă cu clasa mea, cum ar fi mai bine să procedăm, s-a ridicat elevul T. I. și a propus ca aceste lucrări să fie executate chiar de elevi. Am discutat cu directorul școlii propunerea elevilor mei și am hotărît împreună să-i lăsăm ca să vedem cum vor duce la îndeplinire această sarcină care, negreșit, cerea perseverență și oarecare competență. În prima zi de vacanță, cînd am intrat în clasă, l-am găsit pe elevul T. I. cu încă șase băieți în plină activitate. Clasa era un adevărat atelier: un elev controla dacă sînt cuie în fețele băncilor, T. I. și G. mînuiau cu multă grijă și îndemînare rindelele, alți patru lustruiau cu glaspapir, în urma lor. Lucrau cu multă plăcere și pe fețele lor îmbujorate se citea bucuria pe care ți-o dă îndeplinirea datoriei. Terminînd această operație chiar în prima zi, a doua zi a urmat vopsitul băncilor. Cu mînecile suflecate, încinși cu șorțuri protectoare, în mîini cu pensule aduse de acasă, meșterii mei au lucrat cu și mai mare plăcere. Fetele nu au rămas nici ele mai prejos; au dat ajutor personalului de serviciu la spălatul geamurilor și ștersul prafului. Cînd cursurile au început, clasa avea un alt aspect, atrăgător, îmbietor la muncă, mai ales că între timp un meșter zidar ne-a vopsit proaspăt și soclul din clasă. După această acțiune, elevii au manifestat și mai multă grijă pentru aspectul clasei, pentru curățenie.

Dacă elevii de la școala noastră au astfel de inițiative, acest lucru se datorește în mare măsură și exemplului pe care-l dau părinții din acest cartier în ceea ce privește asigurarea bazei materiale a școlii noastre. Comitetul de părinți pe școală, organizînd just munca voluntară a părinților, solicitînd sprijinul întreprinderilor din cartier, în special al Uzinelor „Independența", care ne patronează, se poate lăuda cu frumoase realizări; acestea au contribuit simțitor la îmbunătățirea întregului proces instructiv-educativ. Astfel, în ultimii doi ani a fost amenajată o nouă clasă — un cabinet de științe naturale; dintr-o cameră întunecoasă, fără geamuri și podele, s-a făcut un frumos cabinet de fizico-chimice, s-a amenajat, de asemenea, o baie și camera pionierilor, s-au confecționat 20 bănci noi, cuiere în toate clasele și altele.

În prezent, s-a început refacerea întregului gard al școlii pe o întindere de 400 metri și ridicarea nivelului actual al curții prin umplutură de pămînt și nisip. Elevii au astfel, sub ochii lor, exemple vii de felul cum proprietatea obștească este dezvoltată, îmbogățită, zi de zi.

La multe din lucrările arătate mai sus, au participat și elevii noștri, cărînd cărămizi, scînduri sau nisip, reparînd vechiul gard, întreținînd cărările parcului, plivind straturile, măturînd etc.

Dar nu trebuie să ne mărginim numai la deprinderi privind atitudinea față de avutul clasei sau al școlii. Trebuie să educăm la elevii noștri atitudinea plină de grijă față de păstrarea și creșterea proprietății obștești în genere.

Activitatea proprie, desfășurată de copii, are o importanță deosebită pentru educarea la copii a dragostei pentru muncă, pentru formarea deprinderilor practice.

În procesul muncii, copilul va învăța să compare eforturile cheltuite cu rezultatele obținute, va învăța să prețuiască munca tovarășilor săi, precum și bunul obștesc și uneltele cu ajutorul cărora a obținut rezultatele.

În felul acesta se formează la elev o atitudine justă față de muncă și față de locul de muncă.

Desigur că sfera activităților în afară de clasă și școală este largă. Mă voi opri acum asupra acelei activități care satisface mai mult nevoia de adîncire și lărgire a cunoștințelor primite în clasă și dezvoltă posibilitățile creatoare ale elevilor. Este vorba despre activitatea variată pe care o desfășoară copiii în cercurile pe obiecte. Am căutat să cunosc dorințele elevilor mei, să aflu ce îi preocupă în timpul liber și să-i îndrumez spre cercurile care îi interesează; am căutat să canalizez dorința de activitate a copiilor spre acțiuni folositoare. Uneori familia nu observă la timp cum copiii sînt atrași de distracții dăunătoare. Pe elevul meu Gh. D. l-am găsit de mai multe ori jucînd la colțul străzii în bani. Am căutat și am reușit să-l atrag în cercul de mîini îndemînatice, care funcționează în școala noastră.

Acest cerc a desfășurat o activitate rodnică. S-au confecționat piese de material didactic necesar claselor I—IV (animale, ciuperci din carton, diferite feluri de abace), elevii au fost învățați să cartoneze diferite planșe de material didactic, cărți. Băieții au învățat să execute lucrări de traforaj, confecționînd cuiere, etajere de lemn, rame pentru planșe; au lucrat de asemenea diferite obiecte din deșeuri de piele. Fetele au învățat să brodeze, să facă împletituri de lînă, să-și croiască diferite obiecte mai ușoare: șorțulețe, săculețe. Munca în cerc a început să-l intereseze din ce în ce mai mult pe elevul Gh. D. (despre care am pomenit mai sus). El a lucrat cu sîrguință o serie de obiecte, mai mult chiar, acasă, în timpul liber, a lucrat un motor electric, cerînd în acest scop și sprijinul tatălui său, care e electrician.

Sub îndrumarea tov. profesor de fizico-chimice și ajutați de părinți, elevii au confecționat aparate pentru observarea dilatării corpurilor, un model de turbină cu aburi (dintr-o cutie de conserve), o morișcă, un electroscop, un reostat, aparat telegrafic, trei motoare electrice, periscop, telemetru, model de roată hidraulică, cilindrul lui Pascal, spirala morții, stative, spirtiere și altele. Toate aceste aparate sînt folosite în lucrările practice executate în cabinetul de fizică.

Elevii au contribuit, astfel, mult la confecționarea în cadrul școlii, prin mijloace proprii, a materialului didactic necesar.

Oricare ar fi activitățile la care sînt antrenați elevii, dirigintele trebuie să-i urmărească îndeaproape, împreună cu profesorii respectivi, să vadă progresele pe care le fac, felul cum se dezvoltă interesul lor etc. M-am străduit să fac acest lucru; trebuie să spun că aceasta m-a ajutat foarte mult să-mi cunosc și mai bine elevii și, în felul acesta, să-i pot îndruma mai bine.

Ca diriginte, m-am preocupat de asemenea de îndrumarea pionierilor spre cercurile de la Casa pionierilor și de urmărirea activității pe care ei o desfășoară. Deși situată la o distanță destul de mare de cartierul nostru, Casa pionierilor este frecventată de mulți elevi pionieri. În cercurile de mîini îndemînatice, de tîmplărie, telecomunicații, aeromodelism, fizică, în cercul tinerilor naturaliști etc., copiii învață multe lucruri folositoare, își formează o serie de deprinderi practice. Activitatea desfășurată în aceste cercuri se răsfrînge și asupra atitudinii copiilor față de muncă.

În școala noastră, diriginții au dat, de asemenea, importanță muncii obștești a elevilor în afara școlii. Diriginții, în strînsă legătură cu orga-

nizația de pionieri, au participat cu elevii la diferite asemenea forme de muncă. S-au executat lucrări agricole ca: plivitul, săpatul și răritul sfeclei la G.A.S.-Dealul Ocnei, unde au văzut avantajele folosirii metodelor științifice în agricultură; s-a lucrat la amenajarea pieții „1 Mai", s-au făcut plantări de pomi pe străzile cartierului, s-au curățat șanțurile și aleile parcului „Dumbrava", s-au strîns castane, plante medicinale, fier vechi etc. Elevii au fost educați astfel ca să păstreze curățenia pe stradă, să folosească coșurile pentru hîrtii din oraș, să fie ei — pionieri și nepionieri — un exemplu pozitiv pentru toți cetățenii care nu sînt încă pătrunși de această grijă obștească. Au fost învățați să nu strice florile și copacii din grădini, parcuri, păduri, să respecte tot ceea ce reprezintă bunul poporului muncitor.

În procesul acestor activități, elevii noștri au căpătat o serie de deprinderi practice, au început să prețuiască mai mult munca. Mi-am dat seama însă că nu este suficient acest lucru, ci ei trebuie să capete cu timpul convingerea din ce în ce mai fermă în ceea ce privește atitudinea comunistă față de muncă.

Desigur că diferitele obiecte pe care le studiază elevii, cunoștințele pe care și le însușesc îi fac să înțeleagă rolul și importanța muncii, să respecte pe oamenii muncii, bunurile create de ei. Ei cunosc viața și activitatea oamenilor de știință, cultură, care au dat pilde minunate de ceea ce înseamnă muncă creatoare, disciplină, perseverență. Un rol important îl joacă însă activitatea desfășurată în acest sens de diriginte.

În munca educativă pe care am dus-o cu elevii, am căutat să le formez o concepție justă despre muncă, să-i fac să-și dea seama de importanța muncii în viața omului, să disprețuiască lenevia și să lupte împotriva ei.

În convorbirile pe care le-am avut cu elevii la orele educative, am discutat cu ei despre respectul față de muncă, simțul de răspundere pentru munca încredințată, atitudinea față de bunul obștesc, față de tovarășii de muncă. Vorbind cu ei despre diferitele probleme ale atitudinii comuniste față de muncă, am căutat să-i fac să-și dea seama că ei trebuie să lupte pentru a obține rezultate pozitive pe linia învățăturii, care constituie principala lor muncă. M-au ajutat în acest sens și orele educative, consacrate analizei situației la învățătură; elevii dădeau socoteală în fața colegilor de munca lor, de felul cum și-au îndeplinit obligațiile ca școlari, erau criticați acei elevi care nu învățau suficient, care-și pregăteau slab lecțiile.

Cer elevilor mei să fie perseverenți în toate acțiunile și eforturile lor; lucrul început să-l ducă cu orice preț pînă la capăt, cu punctualitate. La începutul fiecărei ore educative, sacrific cîteva minute pentru urmărirea îndeplinirii obiectivelor ce ni le-am propus la ora educativă anterioară. Noile obiective, odată fixate, sînt formulate pe scurt în scris și afișate în clasă.

Pentru a educa la elevi perseverența, dîrzenia în atingerea țelului propus, am găsit un material bogat în literatura pe care am folosit-o (de ex.: „Povestea unui om adevărat" de B. Polevoi sau „Așa s-a călit oțelul" de N. Ostrovski). La orele educative am purtat discuții cu elevii în jurul unor astfel de eroi, s-au citit unele din fragmentele cele mai ilustrative. Am stăruit și asupra vieții unor oameni de știință și cultură care au

ajuns la creațiile sau descoperirile lor printr-o muncă neobosită și care din copilărie au manifestat multă perseverență.

Le-am dat și exemplul lui D. Th. Neculuță care, ca mulți alți copii, și-a cîștigat singur existența, de mic. Din cauza sărăciei n-a avut posibilitatea să urmeze decît două clase primare, dar a continuat singur învățătura, cu multă perseverență și sîrguință. Neculuță se străduia mereu să învețe cît mai mult, să-și lărgească cunoștințele. Pentru a-și cîștiga existența, a fost nevoit să muncească din greu, ca cizmar, dar după ce isprăvea lucrul, citea și scria, noaptea tîrziu, la lumina slabă a unei lămpi cu gaz. I-a mișcat mult pe elevi, cînd le-am povestit cum, din cauza mizeriei, poetul era nevoit uneori să-și vîndă cărțile agonisite cu atîta trudă și cînd le-am citit ceea ce mărturisea Neculuță în legătură cu aceasta, unui prieten: „Aș sta flămînd și fără foc, dar cînd văd că masa mi s-a golit de cărți, mi se pare că este atîta întuneric și pustiu în casă, că o iau razna pe cîmpii, ca să uit o clipă măcar, că, în societatea de azi, totul este împotriva muncitorului ce ar voi să se lumineze".

I-a impresionat mult viața lui Aurel Vlaicu, care era stăpînit de mic copil de o dorință mare: să zboare, să zboare cu o mașină făcută de el. Cîtă muncă! Cîtă stăruință! Se deprinsese să mînuiască admirabil zmeul, sculele, rotițele, să născocească fel de fel de jucării și mașini în miniatură, adevărate „măiestrii". În chilioara unde locuia Aurel, era un adevărat atelier: prietenii săi pileau, tăiau tabla, băteau nituri, după cum le arăta „meșterul". El lua apoi bucată cu bucată, le închega și toți priveau mirați la născocirea lui. De atunci s-a deprins Aurel Vlaicu să lupte cu îndîrjire și mai tîrziu nu s-a lăsat pînă nu și-a înălțat minunata sa mașină pe cerul însorit al patriei.

Am mai recomandat elevilor și o serie de cărți din literatura sovietică, care oglindesc atitudinea nouă față de muncă a copiilor și tinerilor sovietici, atitudine care izvorăște din patriotismul socialist. Pline de învățăminte în acest sens sînt cărțile sovietice care redau actele minunate, săvîrșite de copiii și tinerii sovietici în timpul Marelui Război pentru Apărarea Patriei. Elevilor le-a plăcut cartea „Copiii din Stojari" de A. Mușatov unde au văzut cum copiii sovietici ajutau colhozurile, săpînd, cosind, strîngînd finul, adunînd spicele rămase, culegînd ciuperci și fructe, înlocuind cu brațele lor, brațele celor plecați pe front. De asemenea au citit cu mult interes „Timur și băieții lui" a lui A. Gaidar.

Este bine să organizăm vizionarea cu elevii a unor filme care arată diferite acțiuni patriotice săvîrșite de copii, de tineri, și să discutăm apoi cu ei. Ne putem da seama ce le-a plăcut, ce i-a impresionat mai mult; putem orienta mai just atenția și interesul lor. Totodată trebuie să le arătăm că, și, copiii și tinerii din țara noastră participă cu entuziasm la o serie de activități obștești, contribuind în felul acesta, după puterile lor, la munca însuflețită, constructivă a poporului muncitor.

Am căutat, de asemenea, ca elevii să cunoască realizările oamenilor muncii din țara noastră, avîntul cu care lucrează, să-și dea seama că la noi munca devine, pe zi ce trece, o chestiune de onoare.

Copiii din clasa mea cunosc pe fruntașii în producție, părinți ai elevilor, care fac cinste întregului cartier, și adeseori discutăm despre realizările din munca lor. La una din orele educative am invitat pe tatăl elevului D. G., care le-a vorbit despre munca sa la Uzinele „Independența", despre străduința lui de a învinge cu bărbăție orice greutăți, de

a fi fruntaș în făurirea și ridicarea bunăstării poporului. Pilda lui a servit ca stimulent în acțiunile și eforturile elevilor.

Foarte instructive sînt vizitele la întreprinderile industriale, la G.A.C. și G.A.S., care măresc respectul și dragostea pentru muncitori și pentru muncă. Cultivînd dragostea față de muncă, caut ca eu însumi să fiu un exemplu pentru elevi. Prin activitatea pe care o desfășor, prin calitatea lecțiilor pe care le țin în fața elevilor, caut să-mi cîștig încrederea și stima lor.

Munca mea ca diriginte la clasa a VII-a mi-a ridicat o problemă foarte serioasă, pe care trebuia s-o rezolv: aceea a îndrumării elevilor spre alegerea justă a profesiunii. Am urmărit cît mai mult să-mi cunosc elevii, să-mi dau seama de înclinațiile lor, de activitățile care-i interesează. Am căutat să le dezvolt respectul pentru orice profesiune, să-i fac să înțeleagă că oricare va fi profesiunea pe care și-o vor alege, oricare va fi munca pe care o vor efectua în viitor, ea constituie o parte din activitatea creatoare care se desfășoară în toate domeniile. Le-am recomandat să citească cartea lui E. Permiac „Ce să fiu", care oferă elevilor posibilitatea de a pătrunde în lumea diferitelor profesiuni; în orele educative am discutat problemele ridicate de această carte. În activitatea mea am întîlnit elevi care priveau cu dispreț munca de producție, vorbind cu interes despre anumite profesiuni intelectuale, în timp ce alții, dimpotrivă, manifestau un interes deosebit pentru activitatea practică, din care cauză a scăzut preocuparea lor pentru studiul diferitelor obiecte. În discuțiile pe care le-am avut cu elevii clasei le-am arătat că, în țara noastră, orice muncă, fie ea manuală sau intelectuală, se bucură de prețuire. Le-am arătat, de asemenea, posibilitățile largi de calificare tehnică superioară în toate ramurile producției industriale și agricole și că este o rămășiță a mentalității vechi, din timpurile regimurilor trecute, faptul de a considera munca în producție ca ceva degradant. Azi, opera de construire a socialismului cere cadre tinere, bine pregătite, cu un nivel cultural ridicat, cu dragoste de muncă.

Am căutat, totodată, ca elevii mei să înțeleagă că astăzi, în orice sector al muncii productive nu este vorba numai de efectuarea unei simple munci fizice, ci și de o activitate intelectuală. Muncitorul nostru fruntaș trebuie să aibă un nivel cultural ridicat, cunoștințe despre diferite probleme pe care le ridică mînuirea aparatelor noi, folosirea tehnicii înaintate.

În activitatea mea educativă am căutat să-mi asigur sprijinul părinților. La școala noastră, situată într-un cartier muncitoresc, în care părinții elevilor sînt în majoritatea timpului antrenați în producție, legătura cu familia a fost o preocupare serioasă a diriginților și putem afirma că am obținut rezultate frumoase în atragerea familiei în opera de instruire și educare a elevilor.

Experiența noastră am împărtășit-o și altor cadre didactice din orașul Sibiu, cu ocazia consfătuirii de producție din luna martie, care a avut ca temă: „Cum a contribuit legătura cu familia la îmbunătățirea situației la învățătură și disciplină în școala noastră".

În multe familii am constatat o atitudine justă a părinților față de pregătirea copiilor pentru muncă. Ei își educă copiii în spiritul dragostei față de muncă, astfel ca aceștia să fie în stare să muncească nu numai cu mintea, dar și cu brațele. Am îndrumat pe părinți să lărgească sfera preocupă-

rilor practice ale copiilor în familie. Le-am arătat că fetele pot dobîndi, de pildă, deprinderi practice în curățirea camerei, punerea mesei, spălatul vaselor, pregătirea unor mîncări mai ușoare, iar băieții pot îndeplini munci fizice mai grele, spre ex.: tăierea lemnelor, căratul apei etc.

Atît fetele cît și băieții din clasa mea știu să folosească acul și ața. Băieții știu să-și coasă singuri nasturii care s-au rupt sau să-și facă o reparație ușoară la haină; aceasta îi va ajuta mai tîrziu în viață, cînd vor fi departe de familie.

Se pot da multe exemple de elevi din clasa mea, care și-au format asemenea deprinderi. Astfel eleva M. P. este un model de curățenie, are totdeauna gulerașul alb și frumos călcat de mîinile ei. Eleva E. G. a ajutat pe mama sa la împletirea jerseului pe care-l poartă acum. Eleva M. S. a învățat să brodeze fețe de masă cu flori.

Băieții din clasa mea execută acasă lucrări ușoare în grădina de zarzavat, se ocupă cu îngrijirea animalelor și cu curățirea curții etc. Elevul D. A., orfan de la Căminul de copii nr. 1 din localitate, mi-a povestit fericit că gospodăria lor s-a îmbogățit cu niște purcei și un cal și că se duce zilnic să-i hrănească, sculîndu-se mai de dimineață decît colegii săi.

Am întîlnit, însă, familii care nu vor să deprindă pe copil cu munca, îl feresc de eforturi. Elevul M. D., după ce își făcea lecțiile — destul de superficial — pleca la joacă pînă seara. În clasă se manifestă ca un elev lipsit de voință și inițiativă, lipsit mai ales de perseverență în îndeplinirea sarcinilor luate. Am arătat părinților greșeala pe care au făcut-o, urmările pe care le poate avea o asemenea educație și le-am recomandat să dea copilului o serie de sarcini în cadrul familiei.

În alte familii, cu băieți și fete, părinții fac greșeala că scutesc pe băieți de orice muncă, pretinzînd fetelor totul. Această educație trebuie combătută, întrucît băieții se obișnuiesc cu trîndăvia, așteptînd să fie serviți. Iată de ce dirigintele trebuie să îndrumeze în mod just pe părinți cu privire la problemele de educație în familie, la sprijinul, pe care trebuie să-l dea școlii și cadrelor didactice.

Invățămîntul general politehnic [1]

I. A. KAIROV
Membru activ al Academiei
de Științe Pedagogice a R.S.F.S.R.

Noțiunea de învățămînt general, deși face parte din categoria noțiunilor celor mai frecvent folosite, necesită totuși o oarecare precizare. Învățămîntul general a avut vreme îndelungată o importanță covîrșitoare prin sine însuși și nu a fost considerat ca o treaptă premergătoare spre un învățămînt special. Odată cu apariția și dezvoltarea învățămîntului superior, școala de cultură generală a început să fie privită ca o treaptă preliminară către școala superioară. Din această cauză, învățămîntul general, în accepția pedagogiei burgheze, nu includea o legătură necesară cu munca de producție, cu învățămîntul politehnic. Între timp, dezvoltarea obiectivă a producției și a tehnicii pe baza științei, a impus o schimbare principială a concepțiilor privind învățămîntul general, o revizuire radicală a conținutului său și rectificarea acestuia.

In programul Partidului Comunist, în care se dă o interpretare științifică legilor dezvoltării sociale, au fost formulate sarcinile învățămîntului general în condițiile revoluției socialiste.

Din diferite cauze, școala noastră n-a putut să realizeze efectiv o legătură principială între teorie și practică, între instrucție și munca de producție, între învățămîntul general și cel politehnic. Încercarea școlii sovietice și a pedagogiei sovietice de a rezolva această sarcină în perioada anilor 1918—1931 n-a fost încununată de succes, atît din cauza greșelilor săvîrșite în înțelegerea noțiunii de învățămînt politehnic, cît și din cauza lipsei, în această perioadă, a condițiilor și premizelor materiale necesare.

Începînd cu anul 1930, pregătirea elevilor în vederea intrării lor în instituțiile de învățămînt superior a constituit aproape unica sarcină a școlii medii.

In hotărîrea din 5 septembrie 1931, Comitetul Central al Partidului, a arătat că lipsa fundamentală a școlii constă în faptul că ea pregătește într-o măsură insuficientă pe absolvenții școlii medii în vederea intrării acestora în școlile medii tehnice și instituțiile de învățămînt superior, și a recunoscut că veriga hotărîtoare în activitatea școlilor o constituie lupta

[1] Din referatul președintelui Academiei de Științe Pedagogice, I. A. Kairov, la consfătuirea în legătură cu problemele de pedagogie, din decembrie 1954. Articol tradus din „Nacealnaia Școla" nr. 4 — 1955.

pentru însușirea cunoștințelor, pentru stăpînirea bazelor științelor. Comitetul Central a subliniat, de asemenea, necesitatea îmbinării instrucției cu munca de producție, considerînd această modalitate ca fiind una dintre condițiile pregătirii constructorilor comunismului, oameni multilateral dezvoltați, care să știe să lege teoria de practică și să stăpînească tehnica. Tot în această hotărîre, s-a menționat faptul că învățămîntul politehnic reprezintă o parte componentă a educației comuniste a tinerelor generații.

Ministerul Învățămîntului și cercetătorii în domeniul științelor pedagogice, soluționînd sarcina cu privire la înlăturarea deficienței esențiale a școlii, au renunțat cu totul la rezolvarea sarcinilor învățămîntului politehnic și ale educației prin muncă, la înarmarea elevilor din școlile de cultură generală cu unele priceperi și deprinderi privind activitatea practică și politehnică.

Nici sarcinile trasate de cel de al XVIII-lea Congres al Partidului, referitoare la necesitatea de a pregăti tineretul pentru activitatea practică, n-au fost îndeplinite satisfăcător.

Chiar după cel de al XIX-lea Congres al P.C.U.S., care a ridicat cu o deosebită amploare sarcina învățămîntului politehnic, școala sovietică și pedagogii sovietici n-au realizat pînă în prezent prea mult. Școala de masă n-a trecut încă la realizarea sarcinii referitoare la învățămîntul politehnic.

Introducerea lucrului manual în clasele I—IV, munca în ateliere în clasele V—VII, lucrările practice de electrotehnică și de studiul mașinilor la clasele VIII—X, prevăzute în noul plan de învățămînt, constituie un pas extrem de modest pe calea transformării învățămîntului general în deplin acord cu cerințele obiective ale dezvoltării sociale.

Oamenii de știință ai Academiei de Științe Pedagogice a R.S.F.S.R., care se ocupă cu rezolvarea problemei referitoare la învățămîntul politehnic, au încercat să delimiteze cu mai multă precizie noțiuni ca: învățămîntul general, învățămîntul politehnic, învățămîntul profesional, educația prin muncă, legătura dintre instrucție și producție etc. Ei au stabilit următoarele concluzii preliminare:

Școala de învățămînt general politehnic trebuie să asigure, în primul rînd, însușirea de către tinerele generații a bazelor cunoștințelor științifice despre natură și societate, să asigure însușirea metodelor de aplicare a cunoștințelor în practică și formarea, pe acest fundament, a concepției științifice; în al doilea rînd, să constituie o treaptă pregătitoare, către învățămîntul special superior și mediu și, în același timp, să pregătească pentru activitatea practică; în al treilea rînd, prin îmbinarea învățămîntului general și politehnic cu munca de producție, să formeze din tînăra generație, membri ai societății comuniste, oameni multilateral dezvoltați.

În elaborarea unui proiect al școlii de învățămînt general politehnic, al structurii ei, al treptelor, al duratei școlarității ș.a.m.d., trebuie să se pornească de la înțelegerea actuală a sarcinilor învățămîntului general, determinate de schimbarea relațiilor economice și sociale, să se pornească de la nivelul actual al progresului tehnic și al cunoștințelor științifice.

Unii pedagogi identifică învățămîntul politehnic cu învățămîntul general. Întrucît această poziție este nejustă — ea venind în contradicție cu programul Partidului și cu îndrumările lui V. I. Lenin și I. V. Stalin — ne revine sarcina de a exprima punctul nostru de vedere în legătură cu

această problemă. În programul Partidului se spune: „Promovarea învățămîntului gratuit și obligatoriu, general și politehnic (care să inițieze în teorie și practică cu toate ramurile principale de producție) pentru toți copiii de ambele sexe pînă la 17 ani".

Din această formulare se vede că există învățămînt general și învățămînt politehnic, ceea ce nu înseamnă unul și același lucru, cu toate că în școala socialistă și unul și celălalt, se găsesc într-o strînsă legătură. Învățămîntul se numește general tocmai pentru că ne familiarizează cu legile cele mai generale ale naturii și vieții sociale. Cunoașterea acestor legi oferă omului cheia înțelegerii faptelor realității și constituie baza activității lui în vederea realizării unui scop anumit, tocmai pentru aceasta, învățămîntul general servește de fundament și pentru învățămîntul politehnic și pentru cel profesional. Învățămîntul general și învățămîntul politehnic au atît probleme comune, cît și probleme care se referă, fie numai la învățămîntul general, fie numai la cel politehnic. În conținutul învățămîntului politehnic intră acele probleme de învățămînt general care se referă la cercetarea principiilor științifice ale proceselor de producție și care constituie baza însușirii conștiente și cu succes a deprinderilor în mînuirea uneltelor elementare de producție. Aici este vorba despre fizică, chimie, biologie, desen liniar și alte obiecte de învățămînt. Cu toate acestea, există și probleme de învățămînt general care nu intră în conținutul învățămîntului politehnic, deși ele constituie baza și premiza acestuia. Astfel sînt problemele prezentate la cursurile de istorie, literatură, la cursurile de limbi străine, de muzică și altele. Pe de altă parte, învățămîntul politehnic include probleme care nu au contingență cu învățămîntul general, ca de pildă: cunoștințele tehnologice, agronomice, tehnice, de organizare a producției. Identificînd învățămîntul politehnic cu învățămîntul general, unii învățători ajung în practică să atribuie învățămîntului politehnic studiul hărții geografice, folosirea busolei și a globului, citirea și analiza unei opere beletristice, în care se descrie munca fruntașilor în producție etc.

Învățămîntul politehnic, de asemenea, nu este identic nici cu învățămîntul profesional.

Sarcina învățămîntului profesional constă în înarmarea cu cunoștințe și deprinderi formate pînă la un nivel așa de înalt, încît ele să poată asigura un grad superior de productivitate a muncii, asemenea celui realizat de fruntașii profesiunii respective. Aceasta constituie pregătirea specialistului într-o anumită profesiune. Învățămîntul politehnic pregătește totodată pentru alegerea liberă a unei profesiuni. În școlile profesionale tehnice sînt obiecte care lărgesc pregătirea generală tehnică ori politehnică a cadrelor din economia națională.

Astfel sînt cursurile despre teoria mașinilor, despre piesele de mașini, despre rezistența materialelor, despre electrotehnică, desenul tehnic liniar, matematica, fizica și altele.

Prin urmare, se poate vorbi despre un învățămînt politehnic general în școlile de cultură generală și în cele profesionale, un învățămînt politehnic general, al întregului tineret.

Învățămîntul politehnic, după cum reiese din programul Partidului, din îndrumările lui V. I. Lenin, trebuie să familiarizeze pe elevi cu ramurile principale de producție. V. I. Lenin consideră că din aceste ramuri principale ale producției fac parte: producerea energiei electrice, produc-

ția mecanică și agricolă. El a subliniat în mod deosebit necesitatea de a familiariza pe elevi cu folosirea electricității în industrie și în agricultură. Dar cum să inițiem pe elevi în aceste probleme? Noi găsim răspunsul tot la V. I. Lenin: „Principiul politehnic — subliniază el — nu ne obligă să învățăm totul, dar necesită învățarea industriei contemporane în genere". În prezent, pedagogii sovietici sînt preocupați de problema traducerii în viață a acestor îndrumări leniniste, sînt preocupați să determine și să explice bazele industriei contemporane în genere, sub forma unui sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi, să indice în ce mod anume trebuie să fie realizat acest sistem la cursurile de fizică, biologie, chimie, în procesul muncii și în lucrările practice de studiul mașinilor și ale celor de electrotehnică.

În conținutul învățămîntului politehnic intră studierea bazelor științifice generale ale producției și cultivarea la elevi a unor priceperi și deprinderi pentru munca fizică. Colaboratorii științifici ai Academiei de Științe Pedagogice, care lucrează în acest domeniu, includ în bazele științifice ale producției următoarele patru elemente:

1) Cunoașterea surselor principale, necesare pentru producerea energiei — motoarele cu combustiune internă și motoarele electrice;

2) Cunoașterea bazelor tehnicii, a sistemului de transmitere a energiei și mișcării (tipul și construcția mecanismelor de efectuare a acestora);

3) Cunoașterea bazelor tehnologiei de producție;

4) Cunoașterea problemelor fundamentale de organizare a producției.

Ca fundament pentru familiarizarea elevilor din școlile de cultură generală cu bazele științifice ale producției pot fi utilizate unelte de producție accesibile priceperii directe a elevilor.

Bazele științifice ale producției se fac cunoscute mai ales în procesul de predare a bazelor științelor naturii (avem în vedere fizica, chimia, biologia). Însă conținutul învățămîntului politehnic nu trebuie să se limiteze numai la familiarizarea elevilor cu bazele științifice ori cu principiile științifice de organizare a producției. Învățămîntul politehnic include, de asemenea, priceperile și deprinderile practice. Referitor la aceasta, K. Marx spunea că învățămîntul politehnic trebuie să facă cunoscute principiile științifice generale ale tuturor proceselor de producție și, în același timp, să dea copilului și tînărului deprinderi practice în vederea mînuirii uneltelor elementare ale tuturor ramurilor de producție.

Sectorul învățămîntului politehnic al Institutului de teoria și istoria pedagogiei al Academiei de Științe Pedagogice a lucrat la determinarea cercului deprinderilor practice cu caracter politehnic. Printre aceste deprinderi sectorul învățămîntului politehnic consideră deprinderile grafice, care constau în citirea și realizarea desenelor tehnice liniare, deprinderile tehnicii de calcul și măsurare, a tehnicii de laborator (folosirea sticlei și aparatelor), deprinderile prelucrării mecanice a materialelor prin tăiere și presiune, deprinderile privind electrotehnica, tehnologia chimică (prepararea soluțiilor, construirea și montarea aparatelor ș.a.m.d.), deprinderile privind munca agricolă manuală și mecanizată (prelucrarea solului, însămînțările, îngrijirea plantelor, strîngerea recoltei, folosirea electricității și chimiei în agricultură și altele).

Deprinderile cu caracter politehnic enumerate mai sus trebuie date elevilor la lecțiile de fizică, chimie, biologie, la lucrările practice de studiul mașinilor, de electrotehnică și agricultură, precum și în procesul

muncii desfășurate de elevi în ateliere și pe loturile școlare experimentale.

Atît în presă, cît și în discursurile rostite la consfătuirile pedagogice se utilizează noțiunile: „învățămînt politehnic", „instrucția și educația prin muncă", „pregătire pentru activitatea practică", „legătura dintre instrucție și munca de producție".

Uneori aceste noțiuni se confundă. Această situație duce la faptul că unii pedagogi încep să considere drept învățămînt politehnic coaserea nasturilor, țesutul ciorapilor, prepararea mîncării, spălarea și frecarea podelelor, scrierea corespondenței cu caracter practic la lecțiile de limba rusă și însușirea deprinderilor meșteșugărești în ateliere. Prin aceasta se creează o mare confuzie în organizarea justă a muncii învățămîntului politehnic: învățămîntul politehnic este înlocuit adeseori cu îndeletniciri care, deși utile și interesante pentru școlari, n-au totuși nici o contingență cu învățămîntul politehnic. Cu toate că noțiunile arătate mai sus au o parte comună, există însă unele particularități proprii fiecăreia. Urmează să ne oprim la trei dintre ele: munca, mijloc didactic educativ; formarea deprinderilor de muncă în camerele de lucru, ateliere, pe loturile școlare; legătura dintre instrucție și munca de producție.

Activitatea pentru educarea deprinderilor de muncă la elevi, necesare în viața de fiecare zi, munca în atelierele școlare, în laboratoare, pe loturile școlare, poate fi ridicată pînă la nivelul muncii de producție, dar cu toate acestea, în toată această muncă, vor predomina elementele instructive și educative.

Priceperile și deprinderile de muncă, dobîndite în cadrul sistemului de instrucție și educație prin muncă, se integrează parțial în structura învățămîntului politehnic, deoarece dintre acestea fac parte și priceperile și deprinderile necesare pentru viața de fiecare zi (ca, de exemplu, prepararea hranei, îngrijirea îmbrăcămintei).

Din acest punct de vedere, noțiunea „educație prin muncă" are un sens mai larg decît noțiunea „învățămînt politehnic". Problema îmbinării activității instructive cu munca de producție are o importanță excepțională din punct de vedere al economiei naționale și al pedagogiei — dar, ea este o problemă extrem de dificilă. Munca socială de producție începe acolo unde ea intră în sistemul relațiilor economice specifice societății respective și se realizează acolo, unde în atelierele școlare se confecționează obiecte pentru vînzare — așa cum a fost la Makarenko și așa cum se procedează în școlile de meserii sau în cazul cînd elevii produc bunuri materiale în fabrică, uzină, în colhoz și sovhoz.

În operele clasicilor marxism-leninismului și în programul și hotărîrile Partidului Comunist despre școală se dă o rezolvare principială acestei probleme.

E cazul să ne amintim că, în rezoluția primului congres al Internaționalei I. K. Marx scria despre necesitatea de a îmbina munca de producție plătită cu dezvoltarea intelectuală, cu exercițiile fizice și pregătirea politehnică. V. I. Lenin, de asemenea, a accentuat faptul că nu ne putem reprezenta idealul societății viitoare fără îmbinarea învățămîntului cu munca de producție. Deși această problemă a fost principial rezolvată în operele clasicilor marxism-leninismului, cu toate acestea școala și pedagogia noastră nu au efectuat-o încă pe plan practic și nici măcar nu au trasat căile pentru realizarea concretă a legăturii dintre instrucție și munca de producție.

De regulă, generația noastră tînără, care învață în școala medie pînă la 17—18 ani și în școala superioară pînă la 20—22 de ani, în majoritatea cazurilor nu participă efectiv la munca de producție.

Legislația sovietică interzice munca plătită a copiilor pînă la vîrsta de 14 ani, dar nu sînt motive de a priva pe tineri și tinere de posibilitatea de a participa la o muncă de producție după puterile lor, începînd cu vîrsta de 15 ani. Dimpotrivă, și societatea și copiii înșiși sînt interesați în aceasta. În caz contrariu, în perioada de cea mai mare răspundere, generația tînără se va dezvolta unilateral, numai sub aspectul intelectual. E îndoielnic dacă ar putea fi îndreptățită scutirea deplină de munca de producție a tinerilor și tinerelor, cu atît mai mult cu cît însăși școala este obligată să pregătească în prezent pe elevi pentru muncă, pentru o activitate practică.

Atitudinea noastră față de această problemă este alta decît în oricare țară burgheză, întrucît noi nu o privim din punctul de vedere al obținerii unor avantaje, ci din punctul de vedere al încadrării elevilor în procesul de producție în scopul educării lor juste, comuniste. Marx și Lenin au subliniat întotdeauna aspectul educativ al muncii. Pînă acum este nerezolvată problema referitoare la căile concrete și la momentul de realizare, a îmbinării instrucției cu munca de producție. Această problemă nu poate fi rezolvată numai prin eforturile pedagogilor, întrucît ea nu este numai o problemă pedagogică, ci este și o problemă de economie națională.

Pînă în prezent, pot fi menționate doar unele considerații preliminare cu privire la modalitățile posibile de îmbinare a instrucției cu munca de producție în condițiile activității școlare. Se propun două moduri de soluționare a acestei probleme. O parte din pedagogi propun să se organizeze munca de producție chiar în școală, prin crearea în școli a unor ateliere înzestrate cu strunguri moderne și alt utilaj, fapt care va familiariza pe elevi cu tehnica nouă și cu adevărata muncă de producție. Dar acest punct de vedere este neîntemeiat. Năzuința de a înzestra toate școlile cu utilaj modern după tipul întreprinderilor industriale — chiar dacă ar fi posibilă din punct de vedere economic — ar duce la o scădere a resurselor materiale de producție. Școala nu dispune de încăperile necesare folosirii raționale a utilajului de producție. Școala nu dispune de numărul necesar de ingineri și tehnicieni.

În scopul înarmării elevilor cu priceperi practice, politehnice, în această etapă, în școala noastră se poate organiza munca mai ales în cadrul orelor de lucrări practice. Atelierele organizate pentru clasele V—VII și așa-numite lucrări practice de studiul mașinilor, de electrotehnică și de agricultură pentru clasele VIII—X, trebuie să deservească tocmai acest scop.

Îmbinarea instrucției cu munca de producție trebuie să se desfășoare pe linia includerii elevilor claselor superioare în întreprinderile economice productive. Însă rezolvarea justă a acestei probleme poate fi realizată numai prin organizarea specială a lucrărilor practice și prin studierea experienței înaintate a școlilor care au realizări în această direcție. În legătură cu aceasta e necesar să menționăm că noi comitem o mare greșeală atunci cînd nu încercăm să organizăm rezolvarea problemei referitoare la îmbinarea învățămîntului cu munca de producție, în școlile tineretului muncitoresc, unde există evidente posibilități pentru această îmbinare. Trebuie să elaborăm pe cale experimentală un astfel de sistem de cunoștințe în care materialul teoretic (de fizică, chimie și alte obiecte) predat

în școlile tineretului muncitoresc să se sprijine pe cunoștințele și priceperile practice, dobîndite de către elevii acestor școli în procesul de producție.

Trebuie introdusă și în unele case de copii o activitate corespunzătoare, organizînd pe lîngă ele o producție simplă, de tipul fabricii. În acest scop, trebuie să folosim experiența lui A. S. Makarenko, care a fost un adept entuziast al unei astfel de instrucții cu caracter productiv. La timpul său, el spunea: „Eu sînt pentru organizarea proceselor de producție în școală, chiar și a celor mai simple, mai ieftine și mai plictisitoare, pentru că numai în procesele de producție se formează adevăratul caracter al omului, al omului în colectivul de producție; acolo omul învață, acolo el simte că este răspunzător de întreținerea în bunăstare a pieselor și de realizarea întregului plan financiar industrial". E necesară organizarea experiențelor privitoare la legătura dintre instrucție și producție. Asemenea experiențe trebuie organizate la unele întreprinderi mari, de exemplu la întreprinderile Gorki, Molotov, la Uzinele de Automobile din Moscova, în agricultură — pe lîngă colhozurile și sovhozurile mari —, unde se găsesc școli pentru tineretul muncitoresc ș.a.m.d. Unii tovarăși sugerează ideea organizării unor ateliere pentru tineret, unde tinerii să poată dobîndi cunoștințe multilaterale strîns legate de procesul de producție.

În mediul rural există mari posibilități de a organiza experiențe referitoare la legătura învățămîntului cu activitatea practică. Ar trebui să începem organizarea unor asemenea experiențe în acele școli medii care sînt strîns legate de agricultură. În mod deosebit trebuie să acordăm atenție celor mai simple și mai accesibile forme și aspecte de muncă productivă a elevilor, cu scopul de a generaliza experiența pozitivă a participării lor la muncile agricole, la strîngerea recoltelor, la cositul fînului, ca ajutori de tractoriști, combaineri, în munca de participare la plantarea pomilor și a tufișurilor pentru înfrumusețarea unor sectoare ale orașelor ș.a.m.d. Mai trebuie să folosim orice posibilități, orice formă de tranziție care duce la îmbinarea reală a învățămîntului cu munca de producție. Se înțelege că munca de producție trebuie să fie legată și subordonată activității instructive.

Fără a slăbi, ci dimpotrivă introducînd treptat învățămîntul politehnic în școală, noi trebuie să avem în vedere că problemele pregătirii elevilor pentru activitatea practică prezintă în momentul de față o deosebită importanță.

Anul acesta, un număr mare de elevi din U.R.S.S. vor absolvi școlile medii, dar numai o parte dintre ei vor avea posibilitatea să-și continue studiile în instituțiile de învățămînt superior.

Trebuie să ne gîndim la acești tineri absolvenți ai școlii medii și, rezolvînd problemele principale ale politehnizării, noi nu trebuie să uităm de pregătirea lor pentru o activitate practică ulterioară, îndeosebi pentru participarea lor în industrie și agricultură.

Școala contemporană de cultură generală nu poate rezolva sarcina menționată, în toată amploarea ei. Școala trebuie astfel organizată, încît, rămînînd o școală de cultură generală, să poată oferi elevilor o astfel de pregătire, care, în primul rînd, să-i poată orienta în alegerea profesiei și, în al doilea rînd, să le formeze asemenea deprinderi practice în stare să le permită să obțină, în producție, într-un termen cît ma

scurt, o anumită calificare prin studiul individual, prin frecventarea cursurilor sau prin altă formă de învățămînt. Rămîne nerezolvată problema dacă nu s-ar putea asigura elevilor care urmează o școală de cultură generală noțiunile, cunoștințele și deprinderile care le-ar da posibilitatea să lucreze ca electrotehnicieni, ca operatori de cinematograf, ca tehnicieni de radio neavînd formal o calificare, dar avînd cunoștințele care le permit să îndeplinească aceste munci.

Asupra acestei probleme trebuie să mai reflectăm și să pregătim rezolvarea ei.

Desigur, o prezentare mai detaliată a conținutului învățămîntului politehnic, a educației prin muncă, a legăturii dintre instrucție și producție (probleme asupra cărora lucrează oamenii noștri de știință), necesită încă o cercetare ulterioară.

Rezolvînd problema învățămîntului politehnic, noi considerăm că pedagogia sovietică trebuie să rezolve și alte probleme serioase de învățămînt.

Este vorba de conținutul învățămîntului, de baza lui teoretică, de organizarea lecțiilor ș. a. m. d.

Traducînd în viață sarcinile trasate de Partid și de Guvern, Ministerul Învățămîntului al R.S.F.S.R. scoate în prezent materialul de prisos din cursurile școlare.

Reducerea materialului din programe și manuale nu înseamnă că s-a făcut în scopul de a oferi elevilor cunoștințe mai puține, ci în scopul de a da acestora cunoștințe durabile și profunde în legătură cu bazele științelor. În același timp, ne-am gîndit că e necesar să se lase elevilor mai mult timp liber pentru odihnă, pentru lectură, sport și pentru alte activități în legătură cu obiectul de învățămînt preferat.

Însă, scoțînd din planul de învățămînt, din programe și îndeosebi din manualele școlare tot ce este de prisos, noi nu vom putea realiza nimic cu privire la ușurarea muncii elevilor, dacă organizarea lecției și metodele de predare vor rămîne aceleași, așa cum au fost pînă în prezent, dacă învățătorii și profesorii vor continua să prezinte elevilor la lecții material greoi și complicat și dacă vor continua să lucreze în stilul vechi și să deplaseze centrul de greutate al muncii de însușire a materialului instructiv de la lecții, la sarcinile elevului pentru acasă.

În acest caz, nu vom realiza nici un fel de ușurare a muncii elevilor.

Sarcina cadrelor didactice constă în a desfășura în timpul lecției întreaga activitate instructivă de bază, în a da un caracter activ metodelor de predare, în a lichida cu forma de expunere abstractă a lecției, în a pune capăt învățării mecanice a lecțiilor de către elevi, păcat care nu trebuie ascuns, deoarece mai dăinuiește încă în unele școli.

Critică și bibliografie

„ÎNDRUMĂRI METODICE PENTRU PREDAREA MUZICII IN ȘCOALA ELEMENTARĂ CLASELE I – IV"

Volumul de „Indrumări metodice pentru predarea muzicii în școala elementară — clasele I—IV" — elaborate de Institutul de științe pedagogice, este o dovadă a importanței ce se dă astăzi educației muzicale a tineretului din patria noastră, o dovadă a punctului de vedere nou în problema învățămîntului muzical la noi: un învățămînt așezat pe baze științifice, începînd încă din școala elementară.

„Indrumările metodice" cuprind, în cinci capitole, îndrumări valoroase, care ușurează munca învățătorilor.

In primul capitol, intitulat *Cîntul coral* — conținutul și principiile metodice fundamentale — se pornește de la constatarea că aproape toți copiii pot cînta, mai mult sau mai puțin bine, în raport cu dezvoltarea auzului muzical — care poate fi timpurie, întîrziată sau mult redusă — și de la constatarea că chiar elemente mai greu educabile devin, totuși, într-o bună măsură, educabile din punct de vedere muzical; aceasta depinde de tactul și perseverența educatorului.

După ce arată că forma cea mai adecvată în care poate fi cuprinsă toată masa de elevi este cîntul coral, „Indrumările metodice" expun o serie de metode prin care se obține dezvoltarea și cultivarea vocii. Se tratează în amănunt modul cum se realizează, în primul rînd cultura vocală prin: poziția la cîntat, respirația, emiterea sunetului, dicțiunea etc. și, în al doilea rînd, se arată cum se face cultura corală, prin deprinderea de a cînta în cor, pentru realizarea omogenității în ansamblul coral și a sonorității care să poată reda cît mai exact realitatea exprimată prin textul melodic și literar al cîntecului. Pentru a putea cînta din ce în ce mai bine, copiii trebuie să fie instruiți, încă de la început, în sensul însușirii tehnicii corale, care se dobîndește în timp, pe măsură ce vocile se dezvoltă odată cu creșterea bagajului de cunoștințe muzicale.

Ocupîndu-se de *expresivitate,* ca rezultat al culturii vocale și corale, „Indrumările metodice" arată că ea este sinteza tuturor deprinderilor puse în practică și înseamnă redarea fidelă a textului muzical și literar prin imagini clare, strălucitoare și impresionante. Pe scurt, expresivitatea înseamnă „a trăi ceea ce cînți". Aci, „Indrumările metodice" dau pentru exemplificare cîteva cîntece.

Mai departe se tratează cîntatul pe două voci.

Cîntatul pe două voci este mai complicat; totuși, acolo unde există preocuparea pentru un cînt organizat, el este un mijloc mult mai eficace pentru stîrnirea interesului și a dragostei față de muzică și poate fi realizat cu succes chiar la clasa a III-a, mai sigur la clasa a IV-a. „Indrumările metodice", propun cîntatul pe două voci chiar din clasa a II-a, spre sfîrșitul anului. Eu însă socotesc acest lucru prea greu pentru copiii care abia au reușit — unde au reușit — să-și însușească deprinderile elementare de a cînta la unison.

Invățătorul găsește în acest îndrumător diferite procedee pentru obținerea independenței vocilor, cea mai grea problemă în cîntarea pe două voci. Se împart copiii în două grupe: vocea I și vocea a II-a. Ambele grupe vor cînta,

mai întîi, un sunet şi apoi alt sunet situat mai jos, la interval de terţă. Apoi vocea I va intona sunetul de sus, iar vocea a II-a terţa inferioară; după aceea se inversează rolurile, adică vocea I va cînta terţa inferioară, iar vocea a II-a sunetul de sus. Şi acest procedeu îl socotesc cam îndrăzneţ. Experienţa mi-a dovedit că fiecare voce îşi poate păstra independenţa numai atunci cînd îşi stăpîneşte precis sunetul respectiv. Procedeul folosit pînă acum în şcoli cu rezultate pozitive, este următorul: la început, cele două grupe cîntă alternativ de două-trei ori: grupa vocii I cîntă sunetul de sus, iar grupa vocii a II-a terţa inferioară, asigurîndu-se astfel intonaţia justă şi stăpînirea precisă de către elevi a sunetelor atribuite fiecărei grupe; apoi are loc executarea simultană a acordului de terţă. „Indrumările metodice" propun însă, pentru obţinerea independenţei vocilor, următoarea metodă de lucru: toată clasa învaţă atît vocea I cît şi vocea a II-a, după aceea se împarte clasa pe grupe de două voci, cerîndu-se fiecărei grupe să execute, pe rînd, şi vocea I şi vocea a II-a, iar la urmă, ambele voci cîntă simultan, fiecare grupă executînd vocea la care a fost repartizată. In sfîrşit, se inversează vocile: vocea I cîntă melodia vocii a II-a şi invers. Acest lucru mi se pare mult mai greu, aproape imposibil de realizat de către copii de şcoală elementară. Experienţa dovedeşte că este mai greu de învăţat un cîntec cu totul nou decît unul ştiut într-un fel şi apoi modificat. Mai mult, chiar corectarea unei greşeli se face mai greu decît învăţarea unui cîntec cu totul nou. A pretinde copiilor din clasa a III-a să stăpînească partitura completă a unui cîntec pe două voci şi să-şi păstreze independenţa partidei respective este un lucru prea greu; este posibil doar în cazul unor talente deosebite, sau al unor formaţii corale ce se apropie de nivelul profesioniştilor. Cred că procedeul nu poate fi generalizat pentru marea masă a elevilor.

„Indrumările metodice" prezintă, apoi, cîteva îndrumări interesante pentru învăţătorul care dirijează corul.

Mai departe se expun o serie de exerciţii necesare instrucţiei vocale şi corale în şcoală, pe baza cărora elevii pot dobîndi tehnica corală şi posibilitatea de a învinge anumite greutăţi melodice şi de expresie, întîlnite în materialul muzical ce se studiază. Aceste exerciţii se fac organizat, cu un scop bine determinat; după caracterul şi greutăţile cîntecului ce se studiază ele pot fi: ritmice sau melodice, simple sau complexe.

O atenţie deosebită trebuie să dăm alegerii cîntecelor accesibile copiilor din clase diferite. Cred că, din acest punct de vedere, unele cîntece date pentru exemplificare în „Indrumări", nu corespund: de exemplu, cîntecul „Avioanele", care prezintă pentru copilul de clasa I greutăţi ritmice — întretăierea timpului 4 cu pauză de şaisprezecime — şi greutăţi din punct de vedere melodic — intervale cam dificile —. Cîntecul trebuie să oglindească viaţa copiilor împletită cu jocul, să fie inspirat din îndeletnicirile şi preocupările copiilor, din natură şi din folclor. Trebuie să spunem însă că materialul muzical pentru copii — pe care-l avem — este insuficient. Dacă privim superficial, avem impresia că există acest gen de muzică, dar terenul arată că sînt foarte puţine cîntecele cu adevărat potrivite pentru copii. Cele mai multe nu sînt inspirate din viaţa copilului, nu corespund posibilităţilor sale de exprimare, nu se adresează vieţii sale afective, nu trezesc muzicalitatea nativă a copilului. Nu este deci surprinzător că elevii noştri cîntă puţin sau uneori de loc, iar atunci cînd învăţătorul încearcă să-i înveţe orice cîntece pe care le are la îndemînă, ei opun rezistenţă, devenind chiar ostili cîntecului. Cum am spus mai sus, cîntecul trebuie să fie corespunzător aspiraţiilor copiilor, astfel încît să-i cucerească, să trezească însuşirile native muzicale, să le procure bucuria de a cînta, să le deştepte interesul şi dragostea pentru muzică, să le cultive gustul pentru ea, să-i facă apţi s-o înţeleagă, să le dezvolte sentimente nobile, contribuind astfel la făurirea omului nou. Ministerul Invăţămîntului, în colaborare cu Uniunea Compozitorilor, este în măsură să elaboreze o colecţie bogată de cîntece frumoase şi uşoare, inspirate din producţiile muzicale ale copilului, din muzica populară şi din operele de artă muzicală cultă.

*

Al doilea capitol al lucrării de care ne ocupăm se referă la *Cunoştinţe muzicale elementare.*

Se propun, în acest capitol o serie de procedee prin care i se pot face cunoscute copilului:

I. caracterul cîntecului (vesel, trist, de dans, marş, doină, bocet etc.);

II. mijloacele de exprimare: 1) intonaţia (înălţimea sunetelor), 2) ritmul şi măsura, 3) modul de interpretare (tempo, nuanţe, dinamică), 4) structura limbajului muzical (împărţirea cîntecului pe rînduri melodice).

Se dau, apoi, îndrumări în legătură cu *Primele cunoştinţe despre valorile notelor.*

„Îndrumările metodice" arată că, odată cu desenul grafic al melodiei prin pătrăţele — care pot fi mai lungi sau mai scurte —, se atrage atenţia elevilor şi asupra lungimii sunetelor — care coincide cu lungimea pătrăţelelor —.

Pentru început, se va da noţiunea de sunet lung şi sunet scurt, utilizîndu-se doar două valori de note — pătrimea şi optimea — fără a se arăta elevilor desenul, adică figura. Alt procedeu este acela al beţişoarelor verticale, mai lungi şi mai scurte, care pregătesc „dictarea aeriană". Treptat se trece la scrierea valorilor de note a căror numărătoare cu bătaie a fost făcută prin procedeul pătrăţelelor, al beţişoarelor verticale şi al „dictării aeriene".

După ce elevii cunosc înălţimea şi durata sunetelor prin semnele muzicale respective, se poate trece la cîntarea conştientă pe note, uşurîndu-se astfel învăţarea cîntecelor. Şi aci „Îndrumările" propun două sisteme, deopotrivă de recomandabile: 1) cîntarea melodiei concomitent cu urmărirea notelor, fără ca elevii să le numească, şi 2) denumirea notelor pe o melodie învăţată după auz.

„Îndrumările metodice" expun procedeul însuşirii noţiunii de măsură, respectiv măsurile de $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$ şi $\frac{4}{4}$. Socotesc cam grea măsura de $\frac{4}{4}$, în special din punctul de vedere al execuţiei, adică a baterii celor 4 timpi. Ea poate fi explicată la clasa a IV-a, fără a cere elevilor s-o execute cu bătaia celor 4 timpi. Ei vor putea să priceapă această măsură, chiar dacă este bătută numai de învăţător. De altfel, este ştiut că orice cîntec scris în măsura de $\frac{4}{4}$ poate fi executat şi în măsura de $\frac{2}{4}$, aşa încît învăţarea acestei măsuri complicate nu este strict necesară. Predarea anacruzei este simplă şi uşoară, reuşind cu succes.

*

Dacă pînă aci am socotit că aproape tot materialul expus în aceste „Îndrumări metodice" poate fi utilizat şi aplicat în şcoala noastră, apoi, în ceea ce priveşte predarea „modului", îmi permit să arăt că „modul" este o noţiune mult prea abstractă pentru copilul de 8 ani, care încă nu este familiarizat cu alfabetul muzical. La această vîrstă, copilul nu-şi va putea dispersa atenţia asupra relaţiilor dintre sunete şi a aşezării semitonurilor din care rezultă caracterul modului cu sonoritatea respectivă. Privitor la tonică, problema este mult mai simplă: tonica este simţită în mod instinctiv şi, fiind vorba de o singură notă, — care este şi prima din gamă — se poate ţine minte, intuindu-i-se perfect funcţiunea. Experienţa dovedeşte că, atunci cînd cîntecul se termină pe altă treaptă decît tonica, copilul rămîne cu impresia că bucata muzicală este neterminată. „Modul" implică încă cunoştinţe vaste despre intervale, semne de alteraţie, dispoziţie diferită de semitonuri — noţiuni care se însuşesc greu şi numai în timp îndelungat —.

N-aş vrea să subestimez capacitatea de pricepere a elevilor noştri, totuşi cred că ar fi bine ca această problemă dificilă să se predea, deocamdată, cu titlu de experienţă, într-un număr restrîns de şcoli, în condiţii mijlocii, corespunzătoare atît mediului urban cît şi celui rural. Numai astfel se va putea porni de la realităţi şi nu de la presupuneri, sau de la experienţe care nu demonstrează posibilităţile noastre, ci ale altor popoare, cum sînt de exemplu popoarele U.R.S.S., la care învăţămîntul muzical are rădăcini adînci.

In concluzie, socotesc că noţiunea de „mod" la clasele I—IV trebuie predată mult mai redusă: este suficient să se predea modul major; pe baza lui se vor putea preda, mai tîrziu, şi alte moduri.

In clasele III—IV poate fi folosit modul minor în relaţie cu cel major, de exemplu, gama la minor natural în legătură cu do major, dar aceasta mai mult ca mijloc de expresie şi mai puţin din punct de vedere structural. De altfel, problema „modurilor" atît din punct de vedere pur didactic — al găsirii celei mai adecvate metode de predare —, cît şi din punct de vedere al orientării ştiinţei muzicale în ţara noastră — ţinînd seama că toată muzica noastră populară este construită pe baza modurilor populare — constituie un capitol care preocupă serios cadrele didactice şi pe muzicienii noştri competenţi.

*

Trecînd la capitolul despre *Audierea muzicii*, „Îndrumările metodice" dau indicaţii deosebit de interesante, privitoare la audiţiile muzicale din timpul lecţiei, prin care se înfăptuieşte cu succes educaţia muzicală, lărgindu-se orizontul limbajului muzical şi mărindu-se posibilităţile de cunoaştere a unui material vo-

cal şi instrumental, care nu poate fi cuprins numai în orele de studiu. „Indrumările" înlesnesc învăţătorului munca, arătînd criteriile după care se selecţionează materialul de audiat. In primul rînd, muzica audiată trebuie să fie valoroasă din punct de vedere pedagogic şi artistic, să fie accesibilă înţelegerii elevilor — cunoştinţelor lor muzicale — şi potrivită, ca lungime, cu vîrsta elevilor — cei din clasele I şi a II-a nu pot asculta mai mult de 10 minute o piesă muzicală —. Piesele muzicale selecţionate pot fi executate direct de învăţător, sau pot fi audiate după plăci de patefon. Ele trebuie să aibă un conţinut ideologic înalt pentru a educa şi mobiliza pe viitorii cetăţeni, constructori ai socialismului. Temele trebuie să fie variate: să exprime viaţa fericită a copiilor de la noi, din U.R.S.S. şi din toate ţările de democraţie populară, prietenia de nezdruncinat dintre popoarele lagărului socialist. De asemenea, se vor folosi cîntece de leagăn, cîntece inspirate din natură în diferitele anotimpuri, cîntece vibrante pionereşti etc.

La analiza materialului de audiat, învăţătorul va folosi povestirea şi exemplificarea, repetată, dacă este cazul cu vocea sau cu ajutorul unui instrument.

In viaţa copilului, muzica îşi găseşte expresia în împletirea ei cu jocul. De această problemă, „Indrumările metodice" se ocupă în mod special, dînd unele exemple interesante, care pot servi învăţătorului priceput şi ca modele pentru a crea alte cîntece însoţite de mişcări.

*

In capitolul *Organizarea predării muzicii vocale*, „Indrumările metodice" se ocupă de lecţia de muzică — formă de organizare a învăţămîntului —. Lecţia de muzică este înfăţişată ca oricare lecţie de la alt obiect de studiu; i se acordă aceeaşi importanţă şi acelaşi prestigiu. Dînd exemple de lecţii, pe clase şi etape corespunzătoare pătrarelor, „Indrumările metodice" expun metode şi procedee pe care învăţătorul le va folosi în predarea muzicii vocale, în mod ştiinţific.

O problemă deosebit de importantă, pe care o pun „Indrumările metodice", este aceea a pregătirii muzicale a învăţătorului. Este suficient să stai de vorbă cu cîţiva dintre învăţători, ca să constaţi o totală lipsă de pregătire muzicală în marea masă a învăţătorilor. De aceea, aceste „Indrumări metodice", atît de utile, nu sînt folosite decît de puţini învăţători, deoarece, afară de cîteva excepţii, pregătirea muzicală a cadrelor didactice de la clasele I—IV este mult sub nivelul corespunzător.

„Indrumările metodice" deschid perspective frumoase, dar, în acelaşi timp, îl obligă pe învăţător să desfăşoare o activitate artistică, susţinută, vie. In cercurile corale trebuie să se studieze cîntece populare şi patriotice în care să se dezvolte dragostea de ţară şi de partid, cîntece pioniereşti, romîneşti şi străine, cîntece clasice şi contemporane, care să poată intra în repertoriul programelor artistice ce se desfăşoară în public. De succesul sau insuccesul acestor serbări depinde în mare măsură prestigiul muzicii, care poate creşte sau scădea, ca şi încrederea elevilor în legătură cu puterea lor de execuţie.

In „Indrumările metodice" se recomandă anual, pentru cercul coral, un număr de 12 cîntece. Se are în vedere ca elevii să aibă la dispoziţie timp suficient pentru a le studia bine, ca ei să nu fie supraîncărcaţi, ceea ce ar duce la rezultate negative: oboseală şi plictiseală.

„Indrumările metodice" se încheie cu o *Anexă*, care cuprinde o serie de cîntece repartizate pe clase. Unele din ele nu sînt tocmai potrivite, pentru că sînt lipsite de dinamism; ele pot fi înlocuite cu altele pe care fiecare învăţător le are la îndemînă. Multe dintre aceste cîntece sînt însă creaţii valoroase şi constituie un frumos material muzical, ele fiind inspirate din folclorul romînesc şi al popoarelor vecine.

Alcătuit pe baza experienţei şcolii sovietice, volumul de „Indrumări metodice" pentru predarea muzicii la clasele I—IV, constituie totuşi un îndrumător preţios, deoarece pune la îndemîna învăţătorului diferite metode şi procedee, cu ajutorul cărora este posibilă predarea muzicii în mod ştiinţific, dezvoltarea simţului muzical şi educarea artistică a elevilor din clasele I—IV.

Prof. A. MOTORA

Şcoala medie nr. 11 fete
Bucureşti

„ÎNDRUMĂRI METODICE PENTRU FOLOSIREA MANUALULUI DE LIMBA ROMÎNĂ (CARTE DE CITIRE) CLASA A II-A"

Lucrarea „Indrumări metodice pentru folosirea manualului de limba romînă (carte de citire) clasa a II-a", elaborată de Institutul de ştiinţe pedagogice în anul 1954, a constituit un preţios ajutor în munca învăţătorilor care predau la la clasa a II-a.

Faptul că învăţătorii au la îndemînă asemenea material de îndrumare îi ajută să se poată orienta cu mai multă uşurinţă în fixarea scopului urmărit prin predarea fiecărei teme şi lecţii în parte.

In prima parte, se dau îndrumări asupra felului cum se poate dezvolta dragostea elevilor faţă de patrie, faţă de muncă, cu ajutorul bucăţilor din manual. Se arată, de asemenea, procedeele ce se vor folosi atunci cînd se predau lecţiile cu conţinut practic-ştiinţific şi literar cu scopul de a contribui la o citire corectă, la dezvoltarea vorbirii elevilor din clasa a II-a şi la formarea atitudinii conştiente faţă de însuşirea materiei cuprinse în cartea de citire.

Tot în această parte, se arată modul în care se pot organiza mai multe feluri de lecţii de citire şi se dau explicaţii în legătură cu folosirea anumitor procedee care contribuie la îmbogăţirea vocabularului elevilor, la formarea deprinderii de a povesti cele citite, la dezvoltarea gîndirii logice şi la împletirea cunoştinţelor teoretice cu practica.

In partea a doua a îndrumătorului se explică conţinutul manualului de citire pe teme, dînd învăţătorilor lămuriri asupra scopului ce se urmăreşte prin fiecare temă, precum şi metodele şi procedeele ce trebuie folosite în desfăşurarea lecţiilor.

Astfel, la temele „Amintiri din vară", şi „Livada şi grădina de legume", pe lîngă faptul că se precizează scopul fiecărei lecţii, se dau îndrumări, pe baza cărora învăţătorul poate să orienteze desfăşurarea lecţiilor în direcţia scopului propus.

La tema „Şcoala, familia şi tovarăşii" se arată problemele mari în legătură cu care să se fixeze scopul ce trebuie să-l urmărească învăţătorul prin predarea acestei teme (comportarea elevilor faţă de învăţători — colegi — părinţi — fraţi — faţă de munca în colectiv şi cum pot contribui la munca adulţilor), iar apoi se arată pe larg scopul fiecărei lecţii din temă. Mai departe, „Indrumările metodice" dau sugestii preţioase în legătură cu folosirea anumitor procedee cu ajutorul cărora elevii să poată înţelege alegoria dintr-o fabulă, procedee pentru folosirea dramatizării cu scopul de a obţine o citire conştientă şi expresivă.

In tema „Marii învăţători ai omenirii muncitoare", pe lîngă precizarea scopului (dezvoltarea dragostei elevilor faţă de marii învăţători Lenin şi Stalin), se vine în ajutorul învăţătorilor cu planurile prin care se arată cum ar trebui să se facă analiza conţinutului celor două lecţii din cuprinsul temei.

La prezentarea temei „In patria noastră înfloreşte o viaţă nouă", se atrage atenţia învăţătorului asupra cunoştinţelor însuşite de elevi la alte lecţii, de care trebuie să ţină seama în discuţiile pregătitoare pentru a face trecerea la lecţia nouă, lucru destul de dificil la unele lecţii. Indrumătorul merge mai departe, dînd şi planul dezvoltat al lecţiei „Cum trăiau muncitorii în trecut", în care se scoate în evidenţă exploatarea muncitorilor şi ţăranilor de către capitalişti şi moşieri. De asemenea, se arată cum se poate lega conţinutul anumitor bucăţi din manual (cum ar fi poeziile „Trec ostaşii" şi „Grănicerul") de diferite aniversări, precum şi în ce mod se poate realiza educarea patriotismului, îmbogăţirea vocabularului etc.

Indrumări utile se dau la tema „Marea noastră prietenă Uniunea Sovietică"; pe baza lor, învăţătorii pot transmite elevilor, în mod sistematic, cunoştinţe despre marile realizări ale popoarelor sovietice, despre viaţa fericită a copiilor din Uniunea Sovietică, contribuind astfel la dezvoltarea dragostei faţă de eliberatoarea patriei noastre.

La tema „Oraşul" se dau învăţătorilor sugestii în legătură cu felul în care se pot pregăti lecţiile cu această temă, pentru ca elevii să poată cunoaşte oraşele şi capitala R.P.R., modul în care se face circulaţia pe străzile aglomerate, cum a fost uşurată munca oamenilor prin munca mecanizată etc.

In tema „Iarna", îndrumătorul precizează ceea ce trebuie să se urmărească prin predarea lecţiilor cu această temă: cunoştinţe despre felul în care iernează oamenii, animalele şi păsările, care sînt proprietăţile zăpezii şi influenţa ei binefăcătoare asupra vegetaţiei etc.

Prin predarea lecţiilor cu tema „Animalele domestice şi sălbatice", îndrumătorul arată că se urmăreşte îmbogăţirea şi aprofundarea cunoştinţelor elevilor despre caracterele diferitelor animale domestice şi sălbatice. Se mai arată ne-

cesitatea ca învățătorul să explice elevilor metodele prin care oamenii pot să transforme natura, să creeze noi rase de animale.

Ca și la celelalte teme, care cuprind lecții despre natură și anotimpuri, la tema „Primăvara" se arată cum poate fi împărțit materialul cuprins în această temă și cum se pot desfășura aceste lecții pentru a face corelație între citire și compunere. De asemenea, se dau exemple de planuri pentru povestire.

Aceste indicații, pe lîngă că ușurează învățătorului munca de pregătire a lecțiilor și de întocmire a planurilor, îi indică și scopul ce se urmărește prin fiecare lecție din manual.

In partea a III-a a acestei lucrări se dau indicații asupra felului cum trebuie să se împletească lecțiile de citire cu lecțiile de expunere și compunere, gramatică, ortografie și caligrafie, pentru a face o muncă organizată de adîncire a temelor cuprinse în manualul de citire și a contribui, astfel, la consolidarea cunoștințelor elevilor prin realizarea legăturii dintre citire și scriere.

In partea a IV-a, îndrumătorul se ocupă de planificarea materiei pe pătrare. In această parte, pe lîngă sprijinul ce-l dă prin repartizarea materiei pe pătrare, indică și acele teme care au nevoie de mai multe ore și, de asemenea, lucrările practice și excursiile absolut necesare pentru predarea anumitor lecții.

In dorința de a veni și mai mult în ajutorul cadrelor didactice care predau la clasa a II-a, în anexa acestui îndrumător se dau planuri dezvoltate de lecții de citire, în care se folosesc metode și procedee variate de tratare. Aceste planuri de lecții diferite sînt un ghid pentru învățători în alcătuirea celorlalte planuri de lecții. Din ele învățătorii au putut vedea cum se pot folosi diferitele metode și procedee recomandate de metodica citirii, cum, și în ce parte a lecției, se prezintă materialul didactic și demonstrativ și modul cum se face fixarea cunoștințelor predate.

In ultima parte a îndrumătorului se dau sugestii în legătură cu excursiile și cu unele lucrări practice legate de lecțiile de citire. Deoarece pînă acum nu s-a dat importanța cuvenită lucrărilor practice, îndrumătorul vine la timp să completeze aceste lipsuri.

Dar acest îndrumător, pe lîngă părțile pozitive are și lipsuri de care va trebui să se țină seama la reeditarea sa.

Astfel, lipsesc complet îndrumările — atît de necesare — pentru lecțiile de verificare.

Indrumătorul arată necesitatea organizării lecturilor în afară de clasă, fără să lămurească cînd, cum, și ce material se va folosi pentru aceste lecturi. E necesar ca în ediția viitoare să se vină cu explicații ample în ceea ce privește lectura în afară de clasă, deoarece se știe că aceasta constituie un mijloc de a forma la copii deprinderea lecturii independente, atît de necesară în clasele următoare.

Una din condițiile esențiale ale însușirii conștiente a cunoștințelor, ale fixării și adîncirii acestora, este recapitularea materiei de învățămînt.

Ar fi fost foarte util dacă „Indrumările metodice" ar fi prezentat și planificarea recapitulării materiei care dă elevilor o privire de ansamblu asupra întregului material parcurs, deoarece recapitularea este cel mai bun mijloc de verificare, consolidare și sistematizare a cunoștințelor.

Este necesar să se știe că, la acest tip de lecții, învățătorii întîmpină greutăți și dificultăți atît în planificarea materiei în perioada de recapitulare, cît și în pregătirea planurilor de lecții.

Temele „Marea noastră prietenă Uniunea Sovietică" și „Marii învățători ai omenirii muncitoare" pot forma o singură temă.

In tema „Iarna" se dau îndrumări ample de felul cum se va face citirea, fără să se precizeze scopul urmărit la fiecare lecție a temei.

La întocmirea unei noi ediții a îndrumătorului e bine să se adauge, ca parte integrantă a obiectului limbii romîne la clasa a II-a, și cîteva lecții de compunere.

Socotim ca o sarcină a Editurii de stat didactică și pedagogică de a reedita acest îndrumător în număr suficient de exemplare, deoarece anul acesta, în cercul pedagogic din care fac parte, compus din 32 învățători, numai trei tovarăși și l-au putut procura.

Deoarece prin editarea acestui îndrumător s-a dat un ajutor prețios cadrelor didactice care predau la clasa a II-a, cerem ca astfel de îndrumări metodice să se elaboreze și pentru clasele III-IV.

Inv. BULAI ROZINA
Școala medie nr. 21 fete
București

Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor temperamentale, obiectivate în procesul instructiv şi educativ al şcolii [1]

ELENA MAFTEI
Aspirant în psihologie
Univ. „C. I. Parhon" Bucureşti

I. **Cîteva aspecte ale problemei temperamentului.** Pentru ca titlul studiului menţionat să nu deruteze pe cititori, care în conţinutul acestuia vor afla doar modul de a pune problema temperamentului pe plan teoretic — deşi avizaţi că vor face lectura unor caracterizări psihologice ale elevilor pe baza determinării practice a tipurilor temperamentale — considerăm necesare cîteva lămuriri prealabile.

Prezentarea problemei temperamentului sub aspectul teoretic a fost impusă de anumite raţiuni obiective. În primul rînd, de constatarea lipsei, în literatura noastră psihologică, a unei teorii care să reflecte în chip ştiinţific, multilateral, şi unanim recunoscut, această însuşire complexă şi esenţială a individualităţii umane, fapt care a dus inevitabil la o stagnare a cercetărilor experimentale în acest domeniu. De asemenea, menţionăm că în literatura noastră psihologică — şi, din nefericire, şi în conştiinţa multora din cadrele noastre didactice chemate să formeze omul societăţii noi — mai dăinuieşte încă acea interpretare neştiinţifică, fundamental greşită a problemei temperamentului.

În psihologia idealistă, temperamentul este considerat tendinţa imanentă a eului, tendinţă afectivă înnăscută, imuabilă şi care determină, în mod fatal, concepţiile filozofice şi politice ale oamenilor, gradul lor de religiozitate, natura relaţiilor sexuale, interesele, calităţile şi defectele caracterului, capacităţile etc. Aceste motive biologizante şi fataliste existente şi în repertoriul psihologiei noastre din trecut sînt construite pe baze filozofice idealist-metafizice de înţelegere a individualităţii umane.

O astfel de înţelegere a problemei temperamentului diminuează, fără îndoială, esenţa socială a omului, ducînd inevitabil la biologizarea acesteia, la îngrădirea acţiunilor instructiv-educative în formarea copilului, limitînd rolul dezvoltării acestuia doar la realizarea unor însuşiri fizice

[1] Articolul nostru a fost scris ca răspuns la studiul „Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară", semnat de A. Chircev şi publicat în Revista de pedagogie nr. 4, 1954.

și psihologice prestabilite, imanente organismului ca forme apriorice. În ultimă analiză, este evident faptul că toate aceste teorii sînt create numai pentru a sluji orînduirea muribundă a capitalismului, numai pentru a sprijini interesele antiumane ale claselor exploatatoare.

În consecință, aceste „teorii" sînt încercări de a demonstra inferioritatea fizică și spirituală a oamenilor asupriți, a raselor „inferioare", și dreptul ereditar al imperialiștilor de a le exploata fără milă, în virtutea unor „superioare" calități fizice și morale cu care i-a înzestrat natura.

Plecînd de la o astfel de înțelegere teoretică a noțiunii de temperament, ne vom găsi în imposibilitatea de a sprijini munca desfășurată de cadrele noastre didactice în procesul de instruire și educare a elevilor. Or, tocmai în aceasta constă sarcina principală care revine psihologilor, mai ales în etapa actuală.

Prin urmare, înainte de a determina și caracteriza un fenomen oarecare — în cazul nostru, fenomenul psihologic, temperamentul elevilor — e necesar să dobîndim o înțelegere cît mai justă și mai profundă a acestuia, adică să înțelegem natura, esența fenomenului și aspectele generale sub care se manifestă. În caz contrar, ne vom găsi în situația ridicolă de a determina și caracteriza ceea ce de fapt nu știm ce este și cum se manifestă, ori ceea ce știm greșit — adică de a determina o abstracțiune goală, o imposibilitate —. Întrucît psihologii noștri idealiști s-au găsit în acest impas, această defecțiune generatoare de confuzii a îngreuiat și derutat cadrele didactice în activitatea lor practică de instruire și educare a tinerei generații. Spre a evita consecințele practice ale acestor reminiscențe, am considerat necesar ca în această comunicare să prezentăm o încadrare teoretică a problemei temperamentului. Aceasta însă nu înseamnă că ne-am îndepărtat de obiectivele practice pe care ni le-am propus în cercetările noastre. Am folosit această cale indirectă — dar oportună — tocmai pentru a ne apropia într-un mod mai rațional de obiectivele propuse. Concret, noi am încercat să alcătuim pe baza literaturii științifice existente în acest domeniu — și de asemenea, pe baza cercetărilor noastre experimentale asupra elevilor de clasa a V-a — caracterizări psihologice mai mult sau mai puțin tipice pentru acele forme temperamentale mai frecvente, manifestate în procesul de instrucție și educație. Aceste caracteristici psihologice ale elevilor vor putea fi utilizate de către cadrele noastre didactice în activitatea lor practică, pe planul determinării, caracterizării, cunoașterii și al realizării științifice a metodei de apropiere a fiecărui elev în parte, în funcție de complexul particularităților sale individuale, sub aspectul temperamental. Căile metodice folosite în cercetările noastre, expunerea și analiza materialului faptic dobîndit, după cum și concluziile la care am ajuns, vor constitui obiectul unor comunicări ulterioare .

II. **Introducere în problema temperamentelor.** Specificul individual al activității psihice umane depinde nu numai de trebuințele, interesele, capacitățile omului, dar și de caracterul și temperamentul său. Temperamentul constituie una din însușirile, particularitățile individuale și, totodată esențiale, ale persoanei umane [1].

[1] Pentru uniformizarea și utilizarea consecventă a terminologiei psihologice sîntem de părere să se folosească în cercetările ulterioare noțiunea „persoană" care se referă la individualitatea umană în genere și nu noțiunea „personalitate", care implică o semnificație de valoare.

Încă din vremea îndepărtată a antichității, știința a încercat să explice aceste particularități individuale, temperamentele oamenilor. Cercetînd diferitele moduri de soluționare a acestei probleme pe plan istoric, putem înțelege cu ușurință că noțiunea „temperament", deși cunoscută de mai bine de două mii de ani în urmă, a fost utilizată de-a lungul secolelor, în diferite accepțiuni și n-a dobîndit încă un conținut precis, cu toate că, la prima vedere, pare a fi destul de simplă. În acest domeniu au existat o mulțime de teorii: humorale, (Hippocrat, Aristotel, Gallen), alchimice și chimice, (Zeland, Schelling), fiziologice, (Stahl, Fouillée), endocrine, (Pende), altele care leagă temperamentul de sistemul nervos, (Wrisberg, Henle, Letourneau), psihologice, (Kant, Herbart, Wundt, Ebbinghaus, Höffding, în literatura psihologică apuseană și Viktorov, Tocarski, Gundobin, Virenius, Lazurski, în literatura rusă și alții). Toate aceste teorii, menționate doar cu titlu informativ, s-au dovedit a fi neștiințifice [1].

Menționăm faptul că problema temperamentului — deși s-au scris în legătură cu ea atît de multe lucrări — rămîne încă o problemă deschisă. Psihologia burgheză a creat și creează mereu teorii ale temperamentului uman, dar toată această „colecție" are un caracter idealist, antiștiințific, fiind orientată nu în sensul dezvoltării armonioase, unitare a persoanei umane, ci în sensul supunerii ei finalității orînduirii capitaliste, intereselor burgheziei în descompunere.

Psihologia sovietică a realizat un pas important înainte, pe drumul rezolvării științifice a problemei temperamentelor. Menționăm faptul că, nici chiar în rîndurile psihologilor sovietici, nu s-a ajuns încă la o înțelegere unanim recunoscută a noțiunii de temperament și la stabilirea unor criterii de determinare a temperamentelor acceptate de către toți psihologii. Această situație a făcut ca unii autori să renunțe la încercarea de a mai clasifica temperamentele, sau să le clasifice pe baza celor mai diferite criterii. De aici rezultă, în chip inevitabil, diferitele definiții și cele mai variate — uneori chiar contradictorii — caracterizări ale tipurilor temperamentale.

Deoarece în problema legăturii temperamentului cu tipul de activitate nervoasă superioară, cu caracterul și cu celelalte însușiri psihice ale persoanei umane există puncte de vedere diferite, rezultă de aici, în alcătuirea caracteristicii temperamentului, ruperea trăsăturilor de temperament sau identificarea lor cu trăsăturile tipului de activitate nervoasă superioară, cu acelea ale caracterului, ale capacităților, intereselor — fără a se menționa deosebirea calitativă, limitele distincte și interdependența existentă între aceste laturi, aspecte, însușiri ale persoanei umane. Despre acest fapt ne putem convinge cu ușurință, cercetînd, printre alte lucrări, articolul scris de A. Chircev. Obiectivele practice (înarmarea cadrelor didactice cu acele procedee de cunoaștere și de caracterizare psihologică a elevilor, sub aspectul conduitei și activității lor psihice, care să le ofere un sprijin efectiv în organizarea și individualizarea procesului instructiv-educativ) pe care și le-a propus spre rezolvare autorul studiului

[1] *E. P. Eresi*, „Cercetarea temperamentelor la școlari". Analele științifice ale Institutului pedagogic de stat din Moscova. Catedra de Psihologie nr. 1, 1939, pag. 73—147. În această lucrare se găsesc analizate pe larg teoriile menționate, această lucrare fiind consacrată, aproape în întregime, cercetării problemei temperamentelor în perspectivă istorică.

menționat, sînt extrem de complexe, așa încît ele necesită o înțelegere și o fundamentare metodologică, teoretică, profundă și justă. În continuare, noi vom încerca să apreciem în ce mod A. Chircev a realizat obiectivele pe care și le-a propus.

Problemele relative la educarea temperamentelor, la aplicarea metodelor apropierii individuale față de elevii cu diferite tipuri de temperament, la condițiile de schimbare și transformare a temperamentelor, sînt insuficient cercetate și numai pe plan general, fără a fi dobîndit încă în literatura de psihologie pedagogică locul și importanța cuvenită.

În consecință, se poate afirma că problema temperamentelor aparține acelor domenii ale psihologiei încă insuficient cercetate. Printre altele, viața, activitatea practică, impune o rezolvare adîncă și științifică a acestei probleme, întrucît temperamentul constituie una din însușirile esențiale ale persoanei umane, fără înțelegerea căreia n-am putea să formăm, în procesul de instrucție și educație, oameni utili, armonios dezvoltați, capabili să zidească lumea nouă a socialismului și comunismului.

De altfel, nu-i o simplă întîmplare lipsa în literatura psihologică a unui studiu adînc, sistematic și științific al problemei temperamentului. Cauza rezidă, desigur, în complexitatea și dificultățile inerente obiectului de investigație. Datorită extensiunii și complexității ei, problema temperamentului nu poate să fie cuprinsă și epuizată în limitele unei singure discipline științifice, ci constituie — sub diferitele ei aspecte — obiectul de investigație al mai multor științe — fiziologia, psihologia, pedagogia — putînd fi rezolvată pe deplin numai prin efortul comun al mai multor fiziologi, psihologi și pedagogi, prin colaborarea lor strînsă și de lungă durată. Avînd în vedere dimensiunile și complexitatea acestei probleme, noi delimităm obiectul cercetărilor la încercarea de a lămuri doar unele aspecte limitate ale acestei problematici.

În consecință, noi ne propunem să discutăm următoarele probleme:
1) Să tratăm problema temperamentului, plecînd, în fundamentarea ei, de la baze metodologice juste (de la filozofia materialist-dialectică, utilizînd, totodată, realizările prețioase ale fiziologiei activității nervoase superioare și ale psihologiei materialiste).

2) Să indicăm, fie chiar într-un mod relativ, formele esențiale de manifestare ale proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase (stabilite de școala pavlovistă) în activitatea psihică și în conduita persoanei umane.

3) Să încercăm a lămuri problema legăturii dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară, pe de o parte, și între temperament și celelalte însușiri psihice ale persoanei umane (caracter, capacități), pe de alta.

Acest ultim obiectiv este hotărîtor în cercetările noastre, iar toate celelalte sarcini formulate mai sus, vor fi grefate pe fondul acestuia.

Metoda dialectică materialistă de cercetare a fenomenelor psihice și învățătura pavlovistă despre tipurile de activitate nervoasă superioară, constituie baza științifică, metodologică de rezolvare a obiectivelor menționate mai sus. Constituind confirmarea naturalist-științifică a filozofiei și în deosebi a gnoseologiei materialiste, învățătura lui I. P. Pavlov și a elevilor săi despre activitatea nervoasă superioară oferă baza de cercetare a celor mai complexe probleme din domeniul psihologiei persoanei și, în cazul respectiv, a problemei temperamentului, deoarece nici

un fel de activitate psihică, fie la om, fi la animal, nu poate să existe și să se manifeste în afara sistemului nervos și independent de proprietățile și legile de activitate ale proceselor nervoase. În continuare, vom analiza legătura dintre temperament și tipurile de activitate nervoasă superioară.

III. **Problema relației dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară în lumina învățăturii lui I. P. Pavlov și a elevilor săi.** Care este relația dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară? De la început, menționăm că această problemă este încă deschisă și discutabilă.

Unii autori sovietici, N. V. Kantorovici, B. N. Birman, S. E. Sovetov, identifică noțiunea de temperament cu tipul de activitate nervoasă superioară, percepînd ceea ce este general, comun între aceste noțiuni, dar fără a preciza și deosebirile, specificul calitativ al fiecărui fenomen.

Alți cercetători sovietici ca, de pildă, E. P. Eresi rup temperamentul de tipul activității nervoase. Pornind de la această poziție, ei rezolvă problema relației dintre temperament și tipul activității nervoase superioare în opoziție cu interpretarea consecvent pavlovistă a acestei probleme.

În sfîrșit, există și a treia variantă, care consideră tipul de activitate nervoasă superioară baza fiziologică a temperamentului (B. M. Teplov, A. G. Kovalev). În realitate, și această recunoaștere are un caracter formal, întrucît nu ni se indică limitele calitative, distincte dintre tipul de activitate nervoasă superioară și temperament, raportul de interdependență existent între aceste fenomene. Această problemă și-a găsit o interpretare mai adecvată în lucrările lui I. V. Strahov, V. K. Fedorov, S. L. Rubinstein.

Deși există numeroase lucrări ale psihologilor sovietici care cuprind pagini prețioase referitoare la problema relației dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară, nu se poate încă vorbi de un studiu amplu al ei, deoarece nici o lucrare n-a fost consacrată unei analize sistematice și destul de profunde în această direcție. Autorii menționați mai sus s-au ocupat cu această problemă în chip tangențial, fără ca ea să constituie obiectivul principal al atenției, interesului și cercetărilor lor. De altfel, în ultima vreme, unii psihologi și pedagogi au evitat să utilizeze în cercetările lor noțiunea de temperament, studiind acest fenomen sub denumirea tipurilor de activitate nervoasă superioară.

După noi, aceste tendințe apar într-o formă concludentă la unii psihologi și pedagogi sovietici. A. Chircev, deși se referă în fond la problema temperamentului, — cercetînd formele tipice ale activității psihice și ale conduitei elevilor sub aspectul dinamic, totuși evită sistematic utilizarea termenului psihologic de „temperament" care ar fi cel mai adecvat în acest caz. În schimb, autorul folosește o noțiune fiziologică, „tip de activitate nervoasă superioară", pentru a desemna un fenomen psihologic, cercetat pe baza unor criterii și metode de investigație psihologice. În realitate însă, A. Chircev cercetează în mod direct problema temperamentului la elevi, așa cum se manifestă în procesul instructiv-educativ al vieții lor de școală și numai indirect se ocupă de tipurile de activitate nervoasă superioară, și anume, în măsura în care particularită-

țile dinamice ale activității psihice și ale conduitei elevilor, întrucît sînt condiționate de proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase, pot oferi, la rîndul lor, date concludente și criterii de determinare a tipurilor de activitate nervoasă superioară.

Pentru a înțelege problema relației dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară — evitînd astfel utilizarea arbitrară, întîmplătoare, inconsecventă și confuză a acestor noțiuni — o vom privi prin prisma învățăturii pavloviste și a psihologiei materialiste.

În problema temperamentului, I. P. Pavlov se adresează în primul rînd lui Hippocrat, denumindu-l geniu al antichității grecești. „Încă acum două mii de ani, — scria I. P. Pavlov — un mare geniu al Greciei antice, desigur un geniu mai mult artistic decît științific, a reușit să desprindă din varietatea infinită a comportării omenești trăsăturile ei fundamentale, sub forma celor patru temperamente. Și abia astăzi, studiul activității nervoase superioare, bazat pe metoda reflexelor condiționate, a putut conferi acestei clasificări, un fundament fiziologic" [1].

Stabilirea de către școala pavlovistă a diferitelor tipuri de activitate nervoasă superioară a însemnat o adevărată cotitură în problema înțelegerii și tratării științifice a temperamentelor, atribuindu-se o importanță deosebită proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase, stabilite pe calea îndelungatelor cercetări experimentale, efectuate asupra unui număr considerabil de cîini, prin metoda reflexelor condiționate. La baza învățăturii pavloviste despre fiziologia activității nervoase superioare stă înțelegerea dialectică a unității organismului cu mediul înconjurător. Învățătura pavlovistă ne oferă legile fiziologice ale reglării, „echilibrării", organismului în integritatea sa cu mediul extern, mecanismele orientării și adaptării ființei vii la fluctuațiile mediului ambiant. Cercetarea proceselor, mecanismelor și legilor fiziologice ale întregului organism, sub aspectul general al semnificației lor biologice, constituie acea orientare nouă, principială, în studierea activității nervoase superioare, care deosebește, în chip esențial și calitativ, învățătura pavlovistă de întreaga fiziologie prepavlovistă.

Prin prisma acestei funcțiuni biologice apreciază I. P. Pavlov toate fenomenele pe care le-a studiat. În consecință, legea interdependenței dintre organism și mediu este valabilă și în raport cu semnificația biologică a proprietăților fundamentale ale activității nervoase superioare.

După afirmațiile lui I. P. Pavlov, activitatea nervoasă superioară constă din cele două procese opuse: excitația și inhibiția, la care, sub aspectul funcțional, se pot deosebi trei proprietăți fundamentale: intensitatea, mobilitatea și echilibrul, care se formează și se schimbă continuu, deoarece sistemul nervos central reacționează fără încetare la diferiți excitanți (interni și externi), care acționează asupra organismului. Desfășurarea normală a acestor procese și însușiri funcționale condiționează adaptarea organismului în raport cu exigențele schimbătoare ale mediului înconjurător, asigurînd astfel existența ființei respective.

Metoda reflexelor condiționate, folosită de I. P. Pavlov și de către elevii săi în cercetările fiziologice, le-a permis să studieze proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase în chip fiziologic și să ela-

[1] *I. P. Pavlov*, „Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor". Ed. Acad. R.P.R., 1953, pag. 615.

boreze procedeele practice de diagnosticare a lor — problemă asupra căreia nu vom insista acum.

Principiile care stau la baza clasificării tipurilor de activitate nervoasă superioară la animale sînt strîns legate de caracteristica fiziologică a proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase. Prin urmare, după aprecierea lui I. P. Pavlov, primul principiu care stă la baza clasificării tipurilor de activitate nervoasă superioară îl constituie intensitatea (rezistența) proceselor nervoase.

E necesar să menționăm faptul că expresia „substanță funcțională", folosită de I. P. Pavlov în sensul desemnării capacității de rezistență funcțională a celulelor nervoase, nu e recomandabil să fie utilizată într-o accepție categorică — așa cum face A. Chircev — deoarece școala pavlovistă, presupunînd existența unei asemenea „substanțe" n-a oferit nici un material concret experimental care să lămurească pe deplin conținutul, esența acestei noțiuni. De altfel, în fiziologia pavlovistă, această expresie se întîlnește extrem de rar, probabil tocmai pentru a fi evitate unele dificultăți de înțelegere.

Un alt principiu al clasificării tipurilor de activitate nervoasă superioară este echilibrul dintre procesul de excitație și inhibiție sub aspectul mobilității și rezistenței lor funcționale. Al treilea principiu îl constituie mobilitatea (labilitatea) proceselor nervoase.

Drept rezultat al combinațiunilor și oscilațiunilor posibile ale acestor proprietăți fundamentale ale proceselor nervoase se formează tipurile de activitate nervoasă superioară. Spre exemplu, din punct de vedere al intensității, ambele procese nervoase — excitația și inhibiția — pot fi în aceeași măsură rezistente. Uneori însă deși atît excitația cît și inhibiția sînt rezistente, în limitele acestei calități se poate vorbi de o dominare a intensității procesului de excitație, asupra celui de inhibiție, ori invers. În cealaltă extremă, procesele de excitație și inhibiție pot fi, în aceeași măsură, slabe. Uneori însă, deși procesele de excitație și inhibiție sînt slabe, excitația poate fi chiar mai slabă decît inhibiția și invers.

Sub aspectul mobilității, procesele de excitație și inhibiție pot fi, în aceeași măsură, mobile. Uneori însă, deși ambele procese nervoase sînt mobile, în limitele acestei proprietăți, se poate menționa o dominare a mobilității procesului de excitație asupra mobilității celui de inhibiție și invers. În cealaltă extremă, procesele de excitație și inhibiție pot fi la fel de inerte. Alte ori însă, deși procesele de excitație și inhibiție sînt inerte, procesul de excitație poate fi chiar mai inert decît cele de inhibiție și invers.

De asemenea sub aspectul mobilității, atunci cînd procesele nervoase sînt în aceeași măsură mobile, între ele există un raport de echilibru. Cînd însă, mobilitatea procesului de excitație domină asupra mobilității celui de inhibiție, ori invers, procesele nervoase se află într-un raport de neechilibru. Același lucru poate fi spus și relativ la procesele de excitație și inhibiție inerte. Efectuînd toate aceste combinațiuni posibile dintre proprietățile fundamentale extreme ale proceselor nervoase fără a ține seamă de gradațiile existente între aceste limite extreme, obținem un număr de douăzeci și patru de tipuri ale activității nervoase superioare. Dintre acestea, numai un număr de patru tipuri ale activității nervoase superioare (tipurile clasice) se deosebesc în chip evident prin caracterul

BIBLIOTECA CENTRALĂ

adaptării lor la mediul înconjurător și prin capacitatea de rezistență în raport cu acțiunea agenților patogeni.

I Pentru tipul puternic, mobil, echilibrat, I. P. Pavlov stabilește următoarele trăsături tipice:

1. Între procesul de excitație și cel de inhibiție există un raport de echilibru sub aspectul intensității și al mobilității lor.

2. Atît reflexele condiționate negative, cît și cele pozitive, se formează cu ușurință.

3. Ambele categorii de reflexe condiționate pot fi durabile și precise.

4. Stereotipele dinamice se formează repede ; ele se schimbă însă la fel de repede, în cazul cînd nu mai sînt întărite, ori încetează de a avea o importanță biologică.

5. Suportă cu o relativă ușurință încercările grele în genul conflicteior nervoase.

6. Se adaptează repede la condițiile mediului înconjurător și suportă, fără dificultăți prea mari, agenții patogeni care acționează din lumea externă.

II Tipul puternic, mobil neechilibrat se caracterizează prin următoarele trăsături:

1. Intensitatea procesului de excitație domină asupra celui de inhibiție, fapt pentru care acest tip a dobîndit denumirea de neechilibrat, excitabil etc.

2. Reflexele condiționate pozitive se formează cu ușurință și sînt relativ constante, spre deosebire de cele negative (inhibitive), care se formează mai greu și nu ajung la un nivel de preciziune maximă, continuînd să conțină unele elemente pozitive.

3. Stereotipele dinamice pozitive se formează repede, continuînd să rămînă durabile, spre deosebire de cele negative, care se formează greu și se destramă repede.

4. Suportă cu mari dificultăți repetarea stărilor inhibitive ori prelungirea lor.

5. Nu este suficient de adaptabil în raport cu toate întîmplările și exigențele vieții de fiecare zi, suportă relativ greu agenții patogeni externi.

III Tipul puternic, inert, echilibrat se deosebește de celelalte tipuri de activitate nervoasă superioară prin următoarele particularități:

1. Atît procesul de excitație cît și cel de inhibiție sînt rezistente, însă inerte.

2. Reflexele condiționate pozitive și negative se formează încet, însă sînt durabile și precise.

3. Poate obține diferențieri extrem de fine și precise ale diferiților excitanți similari, în condițiile acționării lor repetate.

4. Stereotipele dinamice se formează și se schimbă greu, datorită inerției proceselor nervoase.

5. Deși se adaptează cu greu la condițiile mereu schimbătoare ale mediului înconjurător, totuși acest tip este rezistent, suportă cu ușurință încercările grele și excitații de intensitate mare.

IV Tipul slab se caracterizează prin următoarele trăsături:

1. Lipsa de intensitate atît a procesului de excitație, cît și a celui de inhibiție.

2. Reflexele condiționate negative și pozitive se formează cu mare greutate sub acțiunea excitanților foarte puternici, însă la excitanți slabi, ori de intensitate mijlocie, se formează normal.

3. Reflexele condiționate pozitive și negative sînt lipsite de durabilitate și preciziune, deoarece schimbarea bruscă și radicală a situațiilor de viață, ca și acțiunea excitanților prea puternici, duc la distrugerea activității normale.

4. Stereotipele dinamice prea complexe se formează greu, dar se păstrează vreme îndelungată, datorită lipsei de rezistență a proceselor nervoase.

5. Se adaptează greu la condițiile noi și complexe de viață, ajungînd uneori chiar la stări patologice, datorită unor sarcini prea dificile ale activității nervoase. De asemenea, acest tip suportă cu mare greutate agenții patogeni.

Acestea sînt tipurile clasice ale activității nervoase superioare, caracterizate de școala pavlovistă. I. P. Pavlov consideră că e posibil să stabilim în limitele acestui sistem-îngust încă multe variații distincte între ele.

Spre exemplu, pot fi menționate unele variații ale tipului slab: slab, mobil, echilibrat, slab, inert, echilibrat, slab, mobil, neechilibrat. Tipul puternic, de asemenea, poate fi: puternic, neechilibrat, inert, și tipul neechilibrat, cu care se îmbină un tip rezistent de sistem nervos cu reflexe defensive.

Toate aceste varietăți tipologice pot fi apreciate nu numai după criteriul rezistenței și al echilibrului, dar și după mobilitatea proceselor nervoase, deoarece ele rezultă dintr-o îmbinare graduală specifică a tuturor proprietăților fundamentale de activitate nervoasă superioară. Întrucît toate aceste varietăți tipologice se deosebesc unele de altele sub aspectul rezistenței și adaptării la mediu, ele necesită un studiu special și o atenție deosebită din partea cercetătorului științific. În acest sens, sîntem în deplin acord cu A. Chircev, care menționează existența și necesitatea de cunoaștere ale acestor forme tipologice intermediare.

Subliniem, de asemenea, faptul că I. P. Pavlov stabilește această sistematizare a tipurilor de activitate nervoasă superioară la animale din punct de vedere neurodinamic, adică fiziologic. În consecință, caracterizarea fiecărui tip din cele expuse mai sus trebuie apreciată ca o caracterizare fiziologică a activității sistemului nervos. Pe de altă parte însă, I. P. Pavlov cercetează formele de manifestare a proprietăților neurodinamice în conduita exterioară a animalelor, obiectivizată în condițiile de libertate ca și în timpul experiențelor, desemnînd această conduită prin termenul de „manifestare superioară a animalului". Studiind formele generale ale conduitei animale, I. P. Pavlov remarcă următoarele:

1. Sub aspectul conduitei, tipul excitabil este agresiv, ușor iritabil, poate să-și muște stăpînul fără reținere, dacă acesta îl bate ori se poartă sever.

2. În cealaltă extremă, tipul inhibitiv (slab) este fricos și prudent, se teme de cel mai neînsemnat gest al stăpînului, vede în toate ceva rău și periculos.

Tipul central se prezintă sub două aspecte în manifestările sale:

a) Liniștit, egal și indiferent în aparență, lăsînd impresia că ignorează totul în jurul său.

b) Însufleţit în stare de veghe, dinamic, privind şi mirosind totul în jurul său. La acest tip se îmbină, într-o formă specifică, starea de dinamism şi somnolenţă în anumite condiţii.

Prin urmare, şcoala pavlovistă a studiat şi a caracterizat animalele sub două aspecte:

1. Sub aspectul fiziologic, din punct de vedere al desfăşurării dinamice a proceselor nervoase.

2. Sub aspectul psihologic, din punct de vedere al particularităţilor dinamice ale conduitei lor.

Dacă primele caracterizări au fost denumite „Caracterizări fiziologice" ale tipului de activitate nervoasă superioară, ultimele pot fi desemnate prin termenul de „caracterizări psihologice" ale formelor dinamice de conduită sau temperamentelor.

În consecinţă, aceste probleme diferite determină şi moduri diferite de cercetare a lor.

A studia tipurile de activitate nervoasă superioară în sens strict fiziologic, înseamnă, de fapt, a cerceta, prin metode şi criterii adecvate, *aspectul neurodinamic al sistemului nervos*, adică aspectul funcţional, proprietăţile fundamentale ale proceselor nervoase, excitaţia şi inhibiţia. A cerceta problema temperamentelor înseamnă a studia formele de manifestare ale proprietăţilor fundamentale nervoase în activitatea psihică şi în conduita animalelor, obiectivizată, de asemenea, în diferite situaţii ale existenţii. În această problemă nu mai putem fi de acord cu A. Chircev care, studiind în realitate formele tipice (dinamice) ale conduitei elevilor manifestate în procesul instructiv educativ — adică tipurile temperamentale ale elevilor — crede că studiază şi determină tipurile de activitate nervoasă superioară ale acestora, proprietăţile fundamentale ale proceselor lor nervoase. Desigur, între aceste două categorii de caracterizări, stabilite după criterii şi metode oarecum diferite (fiziologice şi psihologice), şi pe planuri calitativ deosebite, există un raport de interdependenţă care trebuie lămurit şi stabilit în mod concret, însă ele nu pot fi identificate. În consecinţă, caracterizarea şi determinarea tipurilor de activitate nervoasă superioară nu trebuie substituită în întregime caracterizării şi determinării temperamentelor — aşa cum procedează A. Chircev — întrucît temperamentele sînt condiţionate nu numai de factorii biologici (tipurile de activitate nervoasă superioară), ci şi de condiţiile vieţii sociale.

Desigur, I. P. Pavlov a stabilit nu un raport de identitate, ci numai de interdependenţă între tipul activităţii nervoase superioare şi temperament, conchizînd că tipul puternic, mobil, neechilibrat corespunde temperamentului coleric, cel puternic, inert, echilibrat — temperamentului flegmatic, cel puternic, mobil, echilibrat — temperamentului sangvinic iar cel slab — temperamentului melancolic. Aceasta nu înseamnă însă, că tipurile de activitate nervoasă superioară pot fi determinate şi caracterizate la fel ca temperamentele, fapt pe care, după cum am văzut I. P. Pavlov l-a evitat chiar în studiul animalelor.

Faptul că I. P. Pavlov stabileşte însă un raport de interdependenţă între temperamente şi tipurile de activitate nervoasă superioară a avut o deosebită importanţă, contribuind în chip vădit, la îmbunătăţirea şi lărgirea considerabilă a mijloacelor de determinare experimentală a tipurilor de activitate nervoasă superioară. Aceste tipuri fiind determinate acum pe baza studierii formelor în care ele se exprimă în activitatea

psihică și conduita animală — și după cum vom vedea, și umană — a stimulat, totodată, studiul amănunțit al particularităților dinamice ale conduitei animale (temperamentelor). Din acest punct de vedere, modul în care A. Chircev pune problema determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară la elevi pe baza caracterizării lor psihologice este oarecum justificat, dacă acest obiectiv se realizează în chip consecvent pavlovist.

Menționăm, de asemenea, faptul că I. P. Pavlov consideră proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase ca fiind înnăscute. Tipul de sistem nervos înnăscut constituie însă nu numai momentul inițial al dezvoltării, dar și ulterior continuă să rămînă un element activ al acesteia. Asemenea afirmații nu au desigur nici o contingență cu tendințele biologizante, fataliste. Considerînd inițial neurotipul ca pe un purtător al particularităților tipologice ereditare, I. P. Pavlov ajunge la o înțelegere cu mult mai largă a tipului.

Fără a infirma faptul că aceasta include în componența sa unele trăsături înnăscute, școala pavlovistă subliniază și ridică pe planul principal importanța mare pe care o dețin, în formarea tipului de activitate nervoasă superioară, influențele ontogenetice ale mediului.

Tocmai din acest considerent, I. P. Pavlov afirmă că tipul activității nervoase superioare este un aliaj de trăsături înnăscute și dobîndite, format ca o consecință a interacțiunii organismului cu mediul extern.

Prin urmare, I. P. Pavlov consideră tipul de activitate nervoasă superioară deja realizat, ca fiind un rezultat al transformării proprietăților nervoase ereditare, obținute prin însăși dezvoltarea concretă a organismului sub influențele exercitate de mediul înconjurător, de condițiile favorabile ori nefavorabile ale existenței.

În 1935, cînd I. P. Pavlov a formulat acest ultim punct de vedere, în laboratorul său se acumulase un material faptic bogat, în măsură să demonstreze posibilitatea reală de a schimba ori de a transforma tipul înnăscut al sistemului nervos. Spre exemplu, neechilibrul inițial al sistemului nervos la ciinii excitabili a putut fi atenuat în mare măsură, datorită unui antrenament susținut și rațional dozat, fapt confirmat prin experiențele efectuate de K. M. Fedorov și K. M. Petrov asupra unor ciini tipic neechilibrați, „Postrel", „Belom" și alții. Nu numai sistemul nervos puternic, mobil, neechilibrat, dar și cel slab se poate fortifica datorită îndeplinirii consecvente a unor sarcini potrivite și în măsură progresivă, adică pe calea antrenamentului treptat, fapt ilustrat prin experiențele întreprinse de I. V. Vinogradov asupra unui ciine cu sistem nervos slab, „Umnița".

Așadar, școala pavlovistă a demonstrat pe cale experimentală, faptică, obiectivă, posibilitatea de schimbare și îmbunătățire a proprietăților fundamentale nervoase pe calea antrenamentului treptat și consecvent, fapt care are o deosebită importanță nu numai pentru fiziologie, biologie, dar și pentru psihologie și pedagogie. Din aceste considerente, mijloacele și procedeele pedagogice recomandate de A. Chircev pentru schimbarea tipurilor de activitate nervoasă superioară la elevi (e vorba de tipul puternic, mobil, neechilibrat, de tipul slab, ori de tipul puternic, inert, echilibrat) au un caracter rațional și ar putea fi de un real folos în activitatea instructiv-educativă exercitată de pedagogi. Schimbarea, trans-

formarea diferitelor proprietăți fundamentale ale proceselor nervoase, sub acțiunile și influențele exercitate de mediul extern asupra organismului respectiv, nu trebuie desigur apreciate ca simplu fenomen al „mascării" tipului de sistem nervos înnăscut, așa cum înclină să le considere A. Chircev, ci ca un proces de schimbare reală a acestuia. A „masca" nu înseamnă a schimba [1]. „Mascat" poate fi numai tipul de activitate nervoasă superioară. De îndată ce tipul de sistem nervos a devenit tip de activitate nervoasă superioară, înseamnă că s-a schimbat ori transformat, dar nici într-un caz „mascat".

E necesar să subliniem încă necesitatea utilizării consecvent pavloviste a termenilor. Plecînd de la afirmațiile lui I. P. Pavlov și A. G. Ivanov-Smolenski, trebuie să deosebim tipul înnăscut sau natural al sistemului nervos (genotipul) și tipul de activitate superioară (fenotipul) rezultat al procesului de dezvoltare a organismului în anumite condiții concrete de viață. După indicațiile oferite de I. P. Pavlov, urmează să se folosească noțiunea de „tip al sistemului nervos" în sens de tip înnăscut (natural), adică genotip, iar noțiunea de „tip al activității nervoase superioare" în sens de tip înnăscut schimbat ori transformat, care reprezintă un aliaj al trăsăturilor înnăscute cu cele dobîndite. Tipul de sistem nervos e greu de studiat. Această problemă poate fi rezolvată, după cum remarcă I. P. Pavlov, numai pe calea cercetării continui a tuturor influențelor sub care se află și s-a aflat organismul respectiv încă din clipa venirii sale pe lume. Dar chiar și în aceste condiții, această sarcină este extrem de grea, deoarece trăsăturile înnăscute și cele dobîndite ale tipului de activitate nervoasă superioară sînt indisolubil legate între ele. Din cauza acestor dificultăți obiective, noi studiem nu genotipul (tipul de sistem nervos), ci fenotipul (tipul activității nervoase superioare). De aici nu rezultă, desigur, ideea negării genotipului și a posibilităților de a-l cunoaște, întrucît o asemenea negare duce la înlăturarea eredității, adică a premizelor de dezvoltare a tipului de activitate nervoasă superioară. De asemenea, nu trebuie apreciată existența genotipului în afara unui proces continuu de schimbare și transformare a sa sub influența condițiilor de viață și educație în sensul larg al cuvîntului.

Altfel n-am putea explica în mod științific proveniența tipurilor de activitate nervoasă superioară la animale și om.

După indicațiile școlii pavloviste, formarea ontogenetică a tipului de activitate nervoasă superioară depinde nu numai de influențele mediului înconjurător ori de educație, dar și de „întîmplările nefericite de viață", adică de diferitele zguduiri, răniri, traume, infecții, intoxicații etc. În determinarea tipurilor de activitate nervoasă superioară, în stabilirea caracteristicilor lor, e necesar să se țină seamă și de aceste întîmplări, evenimente, întrucît ele pot schimba, într-o măsură considerabilă, însușirile tipologice ale sistemului nervos. În acest sens, I. P. Pavlov consideră tipurile intermediare ale activității nervoase superioare (cel puternic, mobil, echilibrat și cel puternic, inert, echilibrat) ca fiind cele mai rezistente sub aspectul biologic; în situații extrem de grele nu rezistă însă nici

[1] Să se vadă experiențele efectuate de K. M. Petrova și A. G. Ivanov-Smolenski asupra cîinilor „Mamusa" și „Garsic", la care s-a constatat, pe cale experimentală, fenomenul „mascării" condiționat de acele maniere dobîndite ale conduitei lor, care nu aveau nici o contingență cu schimbarea reală a tipului de activitate nervoasă superioară.

acestea, întrucît există o limită a oricărei rezistențe. În situațiile neobișnuit de complexe și dificile se dezorganizează, în primul rînd, activitatea nervoasă superioară a tipurilor extreme: puternic, mobil, neechilibrat și slab.

I. P. Pavlov și elevii săi, în frunte cu A. G. Ivanov-Smolenski, K. M. Petrova, I. P. Frolov, V. V. Iakovleva, V. V. Stroganov, au indicat calea producerii în laborator a nevrozelor experimentale și pe baza unor cercetări concrete — asupra cărora nu putem insista acum — recomandă modalitățile de vindecare a stărilor nevrotice și de tonificare a sistemului nervos la animale prin condiții optime de viață: odihnă, utilizarea bromului, cofeinei, glucozei, care condiționează însănătoșirea organismului și intensificarea rezistenței sale.

De aici rezultă importanța practică a cunoașterii și studierii acestor probleme nu numai pentru biologie, fiziologie pedagogică, psihiatrie, dar și pentru psihologie și pedagogie. A. Chircev nu prea este un apărător convins al necesității de a se asigura elevilor condiții optime de viață, „de seră", într-o anumită accepție, tocmai de teama de a nu determina o slăbire a sistemului lor nervos, cu toate că tocmai aceste condiții, „de seră" sînt necesare, în scopul fortificării rezistenței sistemului nervos. Subliniind faptul că lipsa de tenacitate și starea de dezechilibru a sistemului nervos sînt condiționate nu numai pe un teren prielnic înnăscut, ci și de cursul dezvoltării ontogenetice a organismului, de natura bolilor, infecțiilor, intoxicațiilor, traumelor și zguduirilor puternice suferite de condițiile nefavorabile de viață. I. P. Pavlov menționează totodată că nivelul de echilibru și rezistență a sistemului nervos, depinde nu numai de împrejurările exterioare, dar și de condițiile mediului intern al organismului respectiv. Toate organele interne, toate aspectele complexe ale activității lor suportă influența sistemului nervos central, după cum remarcă C. M. Bîcov[1]. Prin urmare, se presupune că și proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase se reflectă diferit asupra activității diferitelor sisteme ale organismului. În acest sens, prezintă un deosebit interes datele experimentale obținute de M. A. Usievici, care a demonstrat faptul că diferitelor tipuri de activitate nervoasă superioară, le corespund și unele particularități diferite în activitatea organelor interne[2]. E necesar însă să cunoaștem nu numai influența particularităților tipologice ale proceselor nervoase asupra activității organelor interne, ci și influența acestora asupra activității cerebrale și, implicit, a proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase. Neurodinamica cerebrală se găsește într-un raport de interdependență internă cu activitatea subcorticală, cu sistemul funcțional al factorilor endocrini și humorali, care influențează, incontestabil, aspectul dinamic al activității nervoase superioare. Subliniind astfel importanța pe care o deține sistemul endocrin, humoral și, de asemenea, centrii subcorticali pentru activitatea sistemului nervos central, ar fi desigur o mare greșeală încercarea de a izola acești factori de sistemul nervos central, transformîndu-l într-o bază independentă a dinamicii proceselor cerebrale. În lumina datelor experimentale existente, aspectele tipologiei nervoase trec pe făgașul unei probleme extrem de vaste și de

[1] *C. M. Bicov.* „Scoarța cerebrală și organele interne", București, Ed. de Stat pentru literatură științifică, 1952.

[2] *M. A. Usievici.* „Cum se reflectă activitatea scoarței cerebrale asupra organelor interne". Fiziol. jurn. SSSR. 1934, v. XVII nr. 6.

complexe, anume legătura tipurilor de activitate nervoasă superioară cu mediul intern al organismului, problemă cercetată extrem de puțin, tocmai din cauza complexității și extensiunii ei.

Învățătura lui I. P. Pavlov și a elevilor săi despre tipurile de activitate nervoasă superioară a făcut un pas important atunci cînd cercetările școlii pavloviste din domeniul animal au fost extinse și asupra omului. Legile fundamentale ale activității nervoase superioare la animale sînt aplicabile și în studiul activității cerebrale a omului, deoarece tipurile de sistem nervos, caracterizate prin cele trei proprietăți fundamentale (intensitatea, mobilitatea și echilibrul), sînt generale, comune omului și animalelor. Menționăm însă faptul că I. P. Pavlov nu admite în mod mecanic — așa după cum susține în mod nejust E. P. Eresi — posibilitatea de a extinde la studiul omului datele experimentale obținute la animale, ci subliniază, în chip permanent, necesitatea de a înțelege faptul că nu se poate vorbi despre activitatea conștientă a omului, ignorîndu-se rolul factorilor sociali, esența socială a acestuia.

I. P. Pavlov și-a fundamentat învățătura sa despre tipurile de activitate nervoasă superioară la om pe baza datelor experimentale obținute în studiul animalelor și prin cercetarea patofiziologică a afecțiunilor psihice și nervoase în clinică.

Tot aici, în clinică, s-a născut și învățătura pavlovistă despre cele două sisteme de semnalizare, instanțe care reprezintă o formă deosebită și specifică a omului — și proprie numai acestuia — de a reflecta realitatea obiectivă și de a acționa în chip conștient și creator asupra mediului extern. I. P. Pavlov a stabilit tipologia activității nervoase superioare a omului pe baza principiilor de intensitate, mobilitate și echilibrului proceselor nervoase și în strînsă legătură cu particularitățile interacțiunii celor două sisteme de semnalizare. Sistemul secund de semnalizare acționează asupra primului sistem după legile de activitate ale proceselor cerebrale — iradiația, concentrația, inducția reciprocă: pozitivă, negativă, consecutivă și simultană —. Datorită activității acestor procese și legi fiziologice, sistemul secund de semnalizare îndeplinește un rol diriguitor, ținînd sub control permanent primul sistem, cu care se găsește în raport de strînsă interdependență și interacțiune. Problema interacțiunii sistemelor de semnalizare poate fi studiată sub trei aspecte: genetic, funcțional și tipologic. Nu insistăm asupra acestor probleme, deoarece nu intră în cadrul limitat al problemelor pe care ne-am propus să le discutăm în prezentul articol. În strînsă dependență cu particularitățile specifice ale interacțiunii sistemelor de semnalizare, I. P. Pavlov, și mai tîrziu A. G. Ivanov-Smolenski, consideră necesar să stabilească, în afara tipurilor generale de activitate nervoasă superioară comune omului și animalului, alte tipuri specific umane de activitate nervoasă superioară — tipul gînditor, artistic, intermediar, propriu numai omului. Între tipurile generale și cele specific umane de activitate nervoasă superioară există o strînsă legătură, deși ele au fost stabilite pe planuri diferite și după criterii, principii deosebite[1].

Particularitățile interacțiunii dintre cele două sisteme de semnalizare nu constituie baza fiziologică a tipurilor specific umane de activitate ner-

[1] Să se vadă corelația stabilită de I. P. Pavlov între tipurile generale și specific umane de activitate nervoasă superioară în studierea legăturii existente între acestea și diferitele afecțiuni psihice și nervoase.

voasă superioară, așa cum susține în mod greșit, A. Chircev. Acestea constituie principiul, criteriul de determinare și de stabilire a tipurilor specific umane, care, la rîndul lor, alcătuiesc baza fiziologică a diferitelor particularități psihice individuale. Psihologia a stabilit încă de multă vreme, pe cale empirică, aceste particularități psihice individuale, studiind diferitele procese și însușiri psihice ale persoanei umane ca: percepția, reprezentarea, memoria, gîndirea, imaginația, capacitățile, interesele, temperamentele etc. însă acum aceste particularități psihice individuale au dobîndit o bază fiziologică, naturalist-științifică.

Sublinierea de către I. P. Pavlov a legăturii existente între tipurile generale și specific umane de activitate nervoasă superioară prezintă mare importanță în problema studierii acestora. Socotim o lipsă serioasă încercarea de a studia tipurile specific umane de activitate nervoasă superioară, fără referire la legătura acestora cu tipurile generale și invers. Cercetînd lucrările fiziologilor, și mai ales ale psihologilor sovietici, în acest domeniu, constatăm că principiul pavlovist de studiere a tipurilor specific umane și generale de activitate nervoasă superioară nu și-a găsit totdeauna o reflectare exactă în lucrările unora dintre ei. Cercetînd lucrările științifice, manualele, tratatele diferiților autori (E. P. Erési, A.G. Kovalev, N. V. Kantorovici), se poate remarca faptul că, studiind tipurile generale de activitate nervoasă superioară, acești autori nu se referă la problema legăturii tipurilor generale cu tipurile specific umane, pentru a arăta astfel ceea ce este comun și calitativ deosebit între ele. A. Chircev referindu-se la această problemă nu reușește să clarifice suficient aspectul legăturilor și deosebirilor dintre aceste tipuri, ajungînd uneori, prin cercetarea particularităților de conținut ale limbajului, la concluzii eronate, ca de exemplu: unii copii cu sistem nervos puternic, echilibrat, mobil, au un vocabular bogat, vorbire corectă ca structură gramaticală în timp ce alții, cu sistem nervos neechilibrat, au, dimpotrivă, un vocabular sărac, o vorbire simplistă, grosolană, conținînd expresii vulgare etc. vorbirea tipului inert nu prezintă agramatisme etc. Noi credem că aceste aspecte psihologice de conținut ale limbajului nu exprimă legătura existentă între tipurile generale și specific umane ale activității nervoase superioare la elevi, întrucît formarea lor depinde de un complex al atîtor condiții obiective și subiective și numai indirect — și sub aspectul dinamic — sînt condiționate de proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase. În consecință, putem afirma că aceste concluzii la care ajunge A. Chircev nu sînt întemeiate și de aceea ele nu corespund realității. Cel puțin în cercetările noastre experimentale întreprinse asupra elevilor de clasa V-a, am avut prilejul să constatăm că asemenea particularități de conținut ale limbajului (vorbire corectă gramaticală ori incorectă, vocabular bogat ori sărac, vorbire simplistă ori nuanțată) nu au o contingență strictă, legală, cu apartenența tipologică a elevilor, ele depinzînd, în primul rînd, de complexul influențelor instructiv-educative, de condițiile favorabile ori defavorabile ale mediului ambiant.

În continuare, menționăm faptul că I. P. Pavlov se referă în lucrările sale la problema interdependenței dintre tipurile de activitate nervoasă superioară și temperamentul omului. „Nu se poate să nu observăm — scrie I. P. Pavlov — că tipurile din clasificația noastră corespund

foarte bine cu clasificarea antică a temperamentelor"[1] și că proprietățile fundamentale ale sistemului nervos au o deosebită importanță și pentru cercetarea temperamentelor umane. Mediul social și educația dețin un rol important nu numai în formarea, dar și în formele de manifestare a persoanei umane. Din această cauză, temperamentul uman este incomparabil mai complex decît cel animal. Temperamentul animalului este o formă inconștientă a conduitei și a manifestărilor lui psihice elementare. În timp ce animalul acționează inconștient, omul trece prin filiera conștiinței acțiunile și tendințele sale înainte de a le înfăptui.

Deosebirea esențială existentă între temperamentul animal și cel uman este condiționată de acea diferență calitativă existentă între psihicul elementar, inconștient al animalului și cel complex și conștient, propriu numai omului. Cu toate aceste rezerve, se poate afirma faptul că proprietățile tipologice ale activității nervoase superioare comune omului și animalelor calitativ deosebite se reflectă în manifestările psihice umane.

Deoarece proprietățile fundamentale ale sistemului nervos „...conferă un anumit profil întregii activități a fiecărui individ"[2] — după cum se exprimă I. P. Pavlov — atunci, evident că în studierea temperamentului uman va trebui să se țină seamă de ansamblul proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase, de relațiile existente între ele, de modul în care ele se reflectă în activitatea psihică și în conduita omului. Prin urmare, I. P. Pavlov consideră temperamentul ca fiind profilul dinamic general și esențial al întregii activități psihice și al conduitei persoanei umane. În diferitele cercetări științifice și în manualele de psihologie ale lui A. G. Kovalev, N. D. Levitov, B. M. Teplov, problema temperamentului se tratează doar sub aspectul emotiv al persoanei. Acest mod de a trata problema temperamentului este inadecvat, deoarece temperamentul constituie forma dinamică de manifestare a oricărui proces psihic și nu numai a celor emotive. În realitate, nu există nici un fel de proces psihic, care să se desfășoare în afara unei anumite forme dinamice.

Clasificarea tipurilor de activitate nervoasă superioară, stabilită de I. P. Pavlov, reprezintă baza fiziologică care conferă un profil specific conduitei umane și întregii activități psihice sub aspectul intelectual, emotiv și volițional. Menționăm că A. Chircev, intenționînd să determine tipurile de activitate nervoasă superioară la elevi pe baza caracterizării lor psihologice, elaborează o schemă care integrează formele de manifestare ale persoanei umane pe plan psihologic.

Această situație ar fi chiar mai lăudabilă dacă A. Chircev ar rămîne consecvent pînă la capăt acestui principiu just, fără a integra tot în această „schemă psihologică" și somnul, care este un fenomen fiziologic, o formă a inhibiției iradiate. Schema elaborată de A. Chircev, fiind justă în principiu, păcătuiește prin aceea că nu este alcătuită după un criteriu unic, ci după mai multe criterii: fiziologic, psihologic, psiho-pedagogic, fapt care generează unele inexactități ce se reflectă mai ales în caracterizarea diferitelor tipuri de activitate nervoasă superioară.

---

[1] *I. P. Pavlov*, „Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor." Editura Acad. R.P.R. 1953, pag. 410.

[2] *Idem.*

Pentru determinarea temperamentelor umane sînt concludente următoarele criterii:

I. *Intensitatea desfășurării proceselor psihice.* Manifestarea dinamică a uneia și aceleiași intensități se poate deosebi prin diferite niveluri de tensiuni (încordare) determinate de raportul dintre intensitatea procesului respectiv și posibilitățile dinamice, sub acest aspect, ale persoanei umane concrete. Procesele psihice de o anumită intensitate se produc uneori ușor, fără nici un fel de încordare, iar alteori cu mari eforturi și dificultăți, datorită stării generale a omului, intereselor, antrenamentului, experienței sale anterioare etc. Din aceste considerente, în determinarea temperamentului pe baza acestui criteriu e necesar să stabilim următoarele:

a) Nivelul relativ constant al intensității, caracteristic persoanei respective, datorită celor mai diferite condiții și situații ale vieții.

b) Legătura acestei intensități, mai mult sau mai puțin tipice individului respectiv, cu caracterul experienței sale anterioare.

II. *Rapiditatea (iuțeala) desfășurării proceselor psihice* constituie un alt criteriu al determinării temperamentelor, deoarece rapiditatea manifestării proceselor psihice, trecerea de la un tempo mai lent al activității către altul accelerat, și invers, după cum și mărimea intervalelor dintre procesele psihice și acțiuni, sînt diferite nu numai la oameni diferiți, dar și la unul și același om. De aceea, în diagnosticarea nivelului de mobilitate al proceselor psihice e necesar să avem în vedere:

a) ritmul (numărul proceselor desfășurate într-un anumit interval de timp) în strînsă dependență cu rapiditatea manifestării fiecărui act psihic pe de o parte, cu mărimea relativ constantă a intervalelor dintre aceste acte, pe de altă parte;

b) mobilitatea relativ constantă, caracteristică manifestărilor persoanei respective în cele mai diverse împrejurări de viață și condiții de activitate. Diferențele nivelului de intensitate și rapiditate în activitatea fiecărui om, exprimate prin caracterul desfășurării egale și cu ușurință, ori inegale și cu dificultăți, ale diferitelor procese psihice, depind de cel de al treilea criteriu al determinării temperamentului și anume echilibrul (ritmul).

Totodată, pentru a determina în mod just temperamentele umane, trebuie să avem în vedere următoarele:

I. Toate principiile amintite: intensitatea, mobilitatea și echilibrul — care condiționează desfășurarea proceselor psihice — sînt strîns legate între ele și participă concomitent în manifestarea tuturor proceselor psihice (intelectuale, emoționale și volitionale), constituind caracteristica dinamică unitară a persoanei umane.

II. Caracteristica dinamică a activității psihice nu este izolată, independentă, ci ea depinde, pe de o parte, de proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase, iar pe de altă parte de mulțimea relațiilor concrete ale individului respectiv cu mediul înconjurător, de conținutul activității, de atitudinea acestuia față de „ceea ce face și cum face", de condițiile în care se află și acționează și de aceea este strîns legată cu toate celelalte aspecte, însușiri psihice ale persoanei umane.

III. Caracteristica dinamică a omului poate să se schimbe în funcție de anumite evenimente neobișnuite ale vieții și de unele condiții concrete ale activității, de vîrsta sau de activitățile instructiv-educative și autoeducative.

Din cele arătate mai sus rezultă clar că sînt neștiințifice încercările:

1. de a determina temperamentele numai pe calea cercetării fiziologice a mecanismelor nervoase: intensitatea, mobilitatea, echilibrul proceselor de excitație și inhibiție;

2. de a determina temperamentul uman pe calea cercetării numai a unei anumite particularități dinamice a desfășurării proceselor psihice, de exemplu cercetînd numai intensitatea, mobilitatea ori echilibrul apreciate în chip izolat, unilateral;

3. de a determina temperamentul, cercetînd manifestarea trăsăturilor sale caracteristice numai pe plan intelectual, emoțional ori volițional, ceea ce duce la o inconsecvență în raport cu exigențele pavloviste de cercetare a temperamentelor;

4. de a stabili caracteristica dinamică a activității psihice a persoanei umane, izolat de celelalte laturi ale vieții ei și independent de condițiile istorice sociale de existență, ori de atitudinea omului respectiv, de relațiile sale cu realitatea înconjurătoare.

Menționăm că, de obicei, în tratarea temperamentului se ține seama — în cel mai fericit caz — de condiționarea sa biologică (tipologic-nervoasă), ignorîndu-se toate celelalte aspecte indicate și, mai ales condiționarea socială a temperamentului. A. Chircev, arată că proprietățile fundamentale ale conduitei elevilor, sînt intensitatea, echilibrul și mobilitatea proceselor nervoase, identificînd astfel temperamentul cu tipul de activitate nervoasă superioară, adică psihologicul și fiziologicul. Apoi, în continuare, considerînd că toate formele constante ale conduitei elevilor pot servi drept criteriu de caracterizare a proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase, drept criterii de determinare a tipului de activitate nervoasă superioară, A. Chircev comite unele erori, care rezidă în faptul că nu stabilește interdependența dintre aspectul dinamic și cel de conținut al conduitei elevilor, adică între temperament și celelalte însușiri psihice: caracter, capacități etc. (fapt care reiese din modul în care caracterizează diferitele tipuri prezentate). Totodată, socotind just că proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase stau la baza formelor tipice de conduită, A. Chircev ignorează, într-o măsură considerabilă, condiționarea socială a conduitei umane, despre care nu ne spune nimic, lăsîndu-se antrenat prea mult de aspectul biologic al problemei.

Stabilind criteriile de determinare și clasificare a temperamentelor, indică, totodată, și formele obiectivizării lor în activitatea psihică a persoanei umane. Pe baza acestor aspecte și a cunoașterii lor, se poate constitui o caracteristică multilaterală a diferitelor tipuri temperamentale. Așa dar, pe planul activității intelectuale, particularitățile dinamice ale temperamentului se manifestă în rapiditatea, intensitatea și echilibrul proceselor intelectuale, care se concretizează — la rîndul lor — prin rapiditatea, durabilitatea, constanța, profunzimea și extensiunea însușirii materialului care a constituit obiectul activității intelectuale respective.

Rapiditatea cu care omul percepe, reține, fixează, reproduce, gîndește, și, de asemenea, durabilitatea, constanța, profunzimea și preciziunea cu care-și însușește materialul respectiv, depind, într-o oarecare măsură, de însușirile individuale tipologice, ale sistemului său nervos, dar ar fi greșit să considerăm că depind numai de acestea. Din înseși observațiile noastre empirice de fiecare zi putem constata că omul nu percepe și gîndește cu aceeași adîncime, nu reține cu aceeași durabilitate, con-

stanță, după cum nici nu-și reamintește și nu reproduce cu aceeași rapiditate materialul însușit din oricare domeniu și chiar dintr-un singur domeniu. La aceste situații contribuie, desigur, un complex de împrejurări și condiții ca: înclinațiile, interesele, trebuințele, experiența de viață, particularitățile proprii materialului de însușit etc.

Sub aspectul emotiv, temperamentul se manifestă prin rapiditatea apariției, prin persistența, profunzimea, gradul de expresivitate și caracterul de trecere al diferitelor tensiuni psihice (dispoziții, emoții, efecte) din tensiuni negative în stări pozitive și invers.

Desigur că gradul de impresionabilitate (excitabilitate emotivă), persistența și profunzimea stărilor emotive umane depind oarecum de tonusul activității vitale a organismului, de particularitățile organelor receptive — prin intermediul cărora se produc și percep aceste stări afective — de aspectul dinamic al mecanismelor nervoase, care stau la baza lor fiziologică. Cu toate acestea însă, impresionabilitatea omului — care se schimbă uneori pînă la indiferență și o lipsă vizibilă a sensibilității — avîntul, exuberanța emotivă — care scade uneori pînă la limita stărilor profund depresive — după cum și rapiditatea cu care impresiile se sedimentează, ori persistența cu care se păstrează în raport cu anumite fenomene, depind nu numai de însușirile individual-tipologice ale sistemului nervos. Acest fapt este evident, întrucît impresiile, sentimentele, emoțiile, afectele umane nu sînt declanșate și determinate de acțiunea izolată, exterioară a unor simpli excitanți senzoriali, ci de fenomenele, întîmplările, obiectele și ființele care prezintă o anumită semnificație și importanță — obiectivă și subiectivă — pentru omul respectiv, angajîndu-i atitudinea sa, condiționată și de preferințele, înclinațiile, interesele, atașamentul, convingerile, concepția, caracterul și, în genere, întreaga istorie a dezvoltării sale.

Pe planul activității voliționale, temperamentul se exprimă prin: intensitatea, rapiditatea și ritmul actelor psiho-motorii, rapiditatea luării hotărîrilor, durata menținerii și trecerea la înfăptuirea lui practică, ritmul activității, mimica și pantomimica, profunzimea, persistența concentrării, rapiditatea de distribuire și includere a atenției la anumite forme de activitate, intensitatea, expresivitatea, coloritul emoțional și ritmul vorbirii [1]. Menționăm, de asemenea, că și particularitățile dinamice ale manifestării proceselor voliționale, sînt condiționate nu numai de proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase, ci de întregul mod de viață al omului, de trebuințele, interesele, atitudinea acestuia față de muncă, de alții, de sine însuși, după cum și față de însușirile celor mai diferiți excitanți care acționează din lumea exterioară.

Prin urmare, în toate manifestările sale — intelectuale, emoționale și de voință — temperamentul este condiționat de factorii biologici (tipurile de activitate nervoasă superioară) și de toate condițiile istorico-sociale concrete, și chiar de obiceiurile, tradițiile mediului social în care trăiește omul și de poziția socială pe care acesta o ocupă în societate. Profilul societății, ritmul vieții în procesul de producție, civilizația, în genere întregul mod de viață al oamenilor, al diferitelor pături sociale,

[1] Asupra acestor forme de manifestare ale temperamentului pe plan intelectual, emotiv și volițional, ne vom opri în chip mai concret într-un alt studiu, cu ocazia comunicării metodicii de investigație a temperamentului.

influențează manifestarea particularităților dinamice ale conduitei reprezentanților unei epoci, unei pături sociale, după cum susține cu mult temei și psihologul sovietic S. L. Rubinstein[1]. Temperamentul este o abstracțiune goală, în afara persoanei umane, care trăiește, gîndește, simte, acționează și se manifestă în anumite condiții sociale.

Astfel, este greșit să considerăm temperamentul ca fiind condiționat numai de factori biologici ori sociali, apreciați în chip izolat și unilateral. Numai unitatea acestor factori aflați într-un raport de strînsă interdependență, determină conduita specifică și modul de adaptare a persoanei umane la realitatea înconjurătoare, imprimînd un profil specific întregii activități psihice și tuturor formelor dinamice de manifestare ale fiecărui individ în parte. Prin urmare, vorbind despre temperament, noi înțelegem *ansamblul particularităților dinamice de manifestare a întregii activități psihice și a conduitei persoanei umane, strîns legat cu toate celelalte aspecte de conținut ale vieții individului (caracter, capacități etc.) și condiționat de unitatea dialectică a factorilor biologici și sociali*, tipul de activitate nervoasă superioară și complexul influențelor istorico-sociale, instructiv-educative în sensul larg al cuvîntului.

I. P. Pavlov, prin învățătura sa despre tipurile de activitate nervoasă superioară, a creat o bază temeinică de înțelegere a aspectului fiziologic, material, în condiționarea manifestărilor temperamentului uman. Astfel, tipul de activitate nervoasă superioară constituie „fundamentul" material, fiziologic, pe care se clădește, sub acțiunea influențelor sociale și instructiv-educative, „suprastructura superioară" a temperamentului, care se exprimă prin particularitățile dinamice ale activității psihice și conduitei umane. În consecință, putem afirma că tipul de activitate nervoasă superioară constituie un fenomen fiziologic, material, iar temperamentul, unul psihologic, ideal. Deci, înțelegerea raportului de interdependență dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară nu este posibilă decît pe planul rezolvării generale a problemei extrem de complexe, referitoare la relația dintre fiziologie și psihologie, dintre material și ideal. În lumina datelor științifice, oferite de către clasicii marxism-leninismului și de către materialiștii revoluționari ruși (A. I. Herțen, V. G. Belinski, N. G. Cernîșevski, N. A. Dobroliubov, D. I. Pisarev ș. a.), și în lumina învățăturii fiziologice a lui I. M. Secenov și I. P. Pavlov, relative la interdependența dintre psihic și fiziologic, ideal și material — date asupra cărora nu insistăm aici — putem înțelege, oarecum, problema relației dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară.

Particularitățile dinamice ale activității psihice și cele neurodinamice ale scoarței și subscoarței cerebrale constituie cele două laturi — ideală și materială a unuia și aceluiași fenomen — activitatea nervoasă superioară — strîns legate între ele, dar nu identice. Încercarea de a identifica ori de a reduce temperamentul la caracteristica proprietăților fundamentale ale proceselor nervoase, la sistemul funcțional endocrin și humoral, ori la constituția somatică, reprezintă, în aceeași măsură, moduri neștiințifice de a rezolva această problemă.

Asemenea concluzii duc, din punct de vedere filozofic, la interpretarea materialist-vulgară a problemei temperamentului, iar sub aspectul politic și practic, la pozițiile cele mai reacționare (așa cum s-a întîmplat

[1] *S. L. Rubinstein*, „Bazele psihologiei generale". Moscova 1946.

cu teoria lui E. Kretschmer, Jung). Tot astfel, ruperea, izolarea temperamentului de particularitățile tipologice ale proceselor nervoase duc la interpretări dualiste ori monist-spiritualiste, de asemenea opuse monismului materialist. Temperamentul fiind legat de tipul activității nervoase superioare, care alcătuiește fundamentul său fiziologic material, este influențat de toate condițiile reale și de conținutul concret al întregii vieți psihice a omului.

Pe bună dreptate deci, A. G. Ivanov-Smolenski menționează faptul că particularitățile conduitei umane sînt determinate nu numai de factorii biologici, ci înainte de orice, de cei sociali — activitatea muncii, colaborarea, limbajul — care reprezintă un rezultat al interacțiunii colective dintre oameni.

Temperamentul și tipul de activitate nervoasă superioară a omului fiind într-o unitate indisolubilă, schimbările tipului de activitate nervoasă superioară duc la schimbări ale temperamentului și invers, deoarece condițiile mediului și ale educației schimbă și formează conduita omului, acționînd concomitent atît asupra psihicului cît și asupra sistemului său nervos. Orice proces de adaptare socială a omului la realitatea înconjurătoare, este, în același timp, și o adaptare cerebrală, o activitate creatoare a sistemului nervos, după cum remarcă și A. G. Ivanov-Smolenski. În concluzie putem afirma că dezvoltarea și formarea temperamentului sînt condiționate de factorii naturali (biologici) și sociali, însă rolul preponderent, hotărîtor, în acest proces revine, desigur, factorilor sociali, mediului înconjurător, condițiilor instructiv-educative în sensul larg al cuvîntului. Marele pedagog rus K. D. Ușinski, și de asemenea V. G. Belinski și N. G. Cernîșevski, deși au remarcat în chip absolut just rolul împresiilor de viață și al educației în schimbarea temperamentelor, n-au putut discerne — datorită nivelului științific încă scăzut în acest domeniu — temperamentul de tipul sistemului nervos, considerînd temperamentul ca fiind o însușire înnăscută a persoanei umane. După cum am văzut, această diferențiere este realizată prin cercetările școlii pavloviste. Așa cum nu se poate vorbi de caracterul înnăscut al percepției, gîndirii, limbajului, imaginației, caracterului ori capacităților umane, tot astfel nu se poate afirma caracterul înnăscut al temperamentului. Temperamentul reprezintă o însușire psihică dobîndită a persoanei umane. Înnăscute pot fi considerate numai acele proprietăți fundamentale ale proceselor nervoase care condiționează (desigur nu în chip fatal, întrucît și ele pot fi schimbate) formarea ulterioară a tipului de activitate nervoasă superioară — și, implicit, a temperamentului — sub acțiunile exercitate de complexul condițiilor concrete de viață și educație. În determinarea temperamentului e foarte greu de stabilit, după cum remarcă și K. D. Ușinski, limitele influențelor sociale și naturale (biologice). Pentru aceasta e necesar să se cunoască exact proprietățile fundamentale ale sistemului nervos și cursul ulterior al dezvoltării lor sub influența condițiilor concrete de viață (pentru animale, mediul biologic al existenței lor, iar pentru om, condițiile sociale ale activității sale practice), care au contribuit la transformarea proprietăților tipologice nervoase, la formarea tipului de activitate nervoasă superioară și a temperamentului (adică a particularităților dinamice ale activității psihice și ale conduitei umane). Cercetarea acestor două aspecte (material și ideal), sub care se prezintă proprietățile fundamentale ale activității nervoase superioare, asigură înțelegerea consec-

ventă a monismului materialist în lumina căruia trebuie interpretată problema interdependenței dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară.

Pentru a stabili în chip just locul și rolul temperamentului în viața persoanei umane e necesar să ne edificăm nu numai în problema relației dintre temperament și tipul de activitate nervoasă superioară, ci și asupra legăturii existente între temperament și celelalte însușiri psihice ale persoanei umane.

IV. *Relația dintre temperament și caracterul persoanei umane.* Pentru a înțelege mai bine relația dintre temperament și caracter, vom indica, în prealabil, măcar prin cîteva cuvinte, legătura dintre caracter și tipul activității nervoase superioare.

Profilul psihologic al persoanei umane (caracterul) care exprimă un anumit tip de relații, o anumită atitudine a omului față de natură, societate și față de sine însuși, reprezintă din punct de vedere fiziologic, o formație complexă, multilaterală, care reflectă viața socială a omului respectiv. Datorită interacțiunii permanente dintre om și mediul înconjurător, se formează un sistem fiziologic unitar — stereotipul dinamic —. Stereotipul dinamic, după cum remarcă K. M. Bîkov, exprimă un nivel relativ constant al relațiilor dintre om și mediul înconjurător. Stereotipul dinamic se formează în cursul individual al vieții organismului și se modifică prin schimbarea modului de viață al acestuia. Formarea, menținerea, transformarea ori schimbarea radicală a stereotipelor dinamice, constituie, atît la oameni cît și la animale, procese extrem de complexe și grele, care depind, în realizarea lor, de proprietățile fundamentale ale sistemului nervos (de tipul activității nervoase-superioare) pe de o parte, și de complexitatea sistemului de excitanți, situații obiective, pe de altă parte. În strînsă dependență de proprietățile tipologice ale sistemului nervos, este posibilă o mulțime de variațiuni în ceea ce privește procesul formării, menținerii, transformării și schimbării stereotipelor dinamice. Sentimentele dureroase ale oamenilor, manifestate prin schimbarea modului obișnuit de viață, prin încetarea ocupațiilor profesionale, prin pierderea definitivă a celor apropiați și dragi, prin schimbarea concepțiilor despre lume și viață, își au — după aprecierea lui I. P. Pavlov — baza lor fiziologică tocmai în procesul de distrugere a vechilor stereotipe dinamice și în dificultățile de formare a unor stereotipe dinamice noi. Prin încordări puternice și de lungă durată, aceste stări duc la unele tulburări nervoase și chiar psihice. Prin urmare, de tipul activității nervoase superioare depind nu numai particularitățile reacției organismului la excitanți de diferite intensități, la ritmul schimbării lor în procesele de diferențiere a excitanților similari, în formarea legăturilor temporare, ci și elaborarea, persistența și caracterul transformării stereotipelor dinamice. I. P. Pavlov subliniază, în chip deosebit, necesitatea de a stabili concret gradul și măsura în care trebuie să se țină seamă de tipul activității nervoase superioare prin cercetarea diferitelor probleme și aspecte ale vieții psihice a persoanei umane. Învățătura lui I. P. Pavlov despre stereotipul dinamic și dependența acestuia de tipurile activității nervoase superioare, ne oferă înțelegerea naturalist-științifică a mecanismelor fiziologice în procesul de formare a diferitelor trăsături de caracter. Caracterul nu este altceva decît totalitatea aspectelor de conținut a trăsăturilor celor mai esențiale și relativ constante: trăsături intelectuale, emoționale și voliționale

ale persoanei umane. Tipul de activitate nervoasă superioară, condiționînd procesul de formare al stereotipelor dinamice, care constituie, în parte, mecanismele fiziologice ale diferitelor trăsături de caracter, influențează — desigur indirect — aspectul dinamic de formare, persistență (durabilitate) și schimbare a trăsăturilor specifice de caracter ale omului, îngreuind — ori, dimpotrivă, facilitînd — procesul complex al devenirii acestora. Trebuie să remarcăm însă că deosebirile reale de caracter, existente între oameni, constituie nu atît rezultatul diferitelor tipuri de activitate nervoasă superioară, cît, mai ales, rezultatul dezvoltării lor concrete în anumite condiții sociale de viață.

Incontestabil că proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase pot exercita o anumită influență asupra particularităților dinamice de formare a trăsăturilor de caracter ale persoanei umane, însă care anume vor fi aceste trăsături, ce conținut etic vor avea — folositor ori dăunător — aceasta nu mai depinde cîtuși de puțin de proprietățile tipologice ale sistemului nervos, ci de procesul concret al dezvoltării copilului, de acele influențe și acțiuni instructiv-educative — folositoare ori dăunătoare — pe care le exercită și de care dispune mediul social ambiant. De aceea, menționăm că A. Chircev, subliniind, în mod just, legătura dintre tipurile de activitate nervoasă superioară la elevi și procesul de formare a diferitelor lor trăsături de caracter sub aspectul dinamic, săvîrșește apoi o gravă eroare, extinzînd influența tipului de activitate nervoasă și asupra celuilalt aspect de conținut al caracterului. În constituirea diferitelor caracteristici ale tipurilor de activitate nervoasă superioară, autorul — după cum declară singur — nu diferențiază trăsăturile dinamice condiționate de tip, de conținutul lor, amestecînd, fără nici un criteriu, trăsăturile de tip cu cele ale caracterului. Potrivit acestui punct de vedere, tipul slab, inert ori neechilibrat, este obligat să accepte calitățile și defectele pe care i le atribuie A. Chircev, indiferent dacă ele concordă ori nu cu realitatea.

Prin urmare, ceea ce trebuie să rămînă clar este că tipul de activitate nervoasă superioară nu determină și nici nu schimbă conținutul, valoarea socială a trăsăturilor de caracter ale omului. Aceste trăsături pot fi la fel de negative ori pozitive, independent de particularitățile tipologice ale activității nervoase superioare, însă ele se pot forma, menține și schimba în mod diferit, tocmai datorită acestor proprietăți fundamentale ale proceselor nervoase. A stabili caracteristica elevilor prin prisma legăturii dintre tipul de activitate nervoasă superioară și caracter, nu înseamnă a reflecta trăsăturile negative și pozițiile inerente și specifice unui anumit tip de activitate nervoasă superioară, ci a ilustra particularitățile dinamice — rapiditatea, menținerea și transformarea ori schimbarea lor în dependență tocmai de acest tip și independent de conținutul lor etic (de exemplu, particularitățile de formare, menținere și schimbare a perseverenței în strînsă dependență de apartenența tipologico-nervoasă a elevilor ș.a.m.d.).

Proprietățile fundamentale ale proceselor nervoase sînt, după expresia lui I. P. Pavlov, cele mai generale și mai universale. În consecință, la baza lor se pot forma cele mai diferite și chiar cele mai contradictorii trăsături de caracter. Mai mult încă decît atît, din lucrările lui I. P. Pavlov reiese că nu poate fi în întregime identificată dezvoltarea individului cu dezvoltarea tipului de activitate nervoasă superioară și, de asemenea,

dezvoltarea diferitelor trăsături și calități ale caracterului cu aceea a tipului. Această situație se explică prin aceea că e posibilă o dezvoltare remarcabilă a conduitei umane, datorită, în primul rînd, numeroaselor legături temporare, formate pe baza unui tip de activitate nervoasă superioară relativ constant. Într-adevăr, I. P. Pavlov subliniază, în chip deosebit, plasticitatea sistemului nervos, însă prin aceasta nu se referă atît la capacitatea de schimbare continuă a tipului de activitate nervoasă superioară, cît la posibilitatea de a se forma infinit de multe legături temporare noi, pe baza unui tip relativ constant. Sistemul legăturilor temporare, format — sub aspectul dinamic — într-o oarecare măsură, în dependență de tipul de activitate nervoasă superioară, exercită o influență inversă esențială asupra tipului, schimbîndu-l ori numai „mascîndu-l". Tocmai în acest sens, I. P. Pavlov scrie: „Caracterul intervine inevitabil în conduita animalului, îngreuind extrem de mult determinarea tipului" [1]. Deci, trăsăturile dobîndite ale caracterului „maschează" tipul de activitate nervoasă superioară. *Aceste trăsături ale caracterului nu trebuie însă confundate cu trăsăturile dobîndite, care intră alături de cele înnăscute în componența constitutivă a tipului de activitate nervoasă superioară* — așa cum face A. Chircev, invocînd că tocmai din acest motiv e greu să delimităm particularitățile individuale, de tip, de acele însușiri ale caracterului —. Întrucît procesul dezvoltării trăsăturilor de caracter, sub aspectul conținutului calitativ, depinde de condițiile instructiv-educative ale mediului ambiant, incontestabil că fiecărui om putem să-i formăm — mai ușor ori mai greu — orice calitate, însușire a persoanei sale în sensul dorit și în deplin acord cu exigențele, și țelurile vieții sociale. Călăuziți de ideea dezvoltării multilaterale și superioare a omului de tip nou, sîntem chemați să educăm și să formăm în conștiința fiecărui copil un complex cît mai bogat și mai variat de calități pozitive. Această măreață sarcină a pedagogilor este pe deplin realizabilă prin asigurarea condițiilor corespunzătoare, favorabile dezvoltării tuturor și fiecărui individ în parte.

După ce am lămurit, într-o oarecare măsură, problema relației dintre temperament, caracter și tipurile de activitate nervoasă superioară, în continuare vom studia relația dintre temperament și caracter. Această problemă a fost ridicată pînă acum de mulți specialiști, așa încît și încercările de a o soluționa sînt din cele mai variate și uneori contradictorii.

Problema relației dintre temperament și caracter poate fi înțeleasă în chip just plecînd de la teoria marxist-leninistă a unității dialectice dintre formă și conținut și de la învățătura pavlovistă despre fenotip.

I. P. Pavlov, vorbind despre fenotip, subliniază necesitatea de a diferenția acele particularități ale conduitei care depind de proprietățile fundamentale ale sistemului nervos, de complexul trăsăturilor de conduită, condiționate de mulțimea și varietatea legăturilor temporare, formate în procesul interdependenței dintre om și realitatea înconjurătoare.

„Modul în care se comportă omul și animalul — scrie I. P. Pavlov —este condiționat nu numai de proprietățile înnăscute ale sistemului nervos, ci și de influențele care acționează și au acționat asupra organismului în timpul existenței sale individuale, depinzînd prin urmare de

[1] Reuniunile de miercuri ale lui I. P. Pavlov, vol. I, pag. 188.

educația sau de învățătura constantă în sensul cel mai larg acordat acestor noțiuni [1].

În studierea relației dintre temperament și caracter cu tipurile activității nervoase superioare, noi am avut în vedere atît rolul proprietăților fundamentale ale sistemului nervos, cît și rolul trăsăturilor dobindite, indicînd locul pe care acestea îl ocupă în formarea și manifestarea conduitei umane. Vorbind de conduita umană ca despre un proces complex și unitar, e necesar să diferențiem două aspecte: aspectul de conținut, adică esența socială a conduitei și latura formală a acesteia, adică forma de manifestare a conținutului. Conținutul general, esențial și relativ constant al conduitei este însuși caracterul omului, iar forma dinamică de manifestare a acestui conținut constituie însuși temperamentul persoanei umane. Prin urmare, temperamentul și caracterul constituie cele două laturi (forma și conținutul) ale conduitei umane. Aceste două aspecte ale conduitei umane se găsesc într-o unitate dialectică, unitatea dintre formă și conținut. După cum se știe, legile cele mai generale ale naturii, societății și gîndirii omenești — descoperite și stabilite de filozofia materialist-dialectică — sînt inerente diferitelor fenomene. Recunoscînd acțiunea lor în orice fenomen, nu trebuie desigur să tragem concluzia identității acestor legi obiective, întrucît o asemenea situație ar duce, inevitabil, la desființarea limitelor calitativ deosebite ale fenomenelor respective. Întrucît în realitate aceste fenomene se deosebesc sub aspectul lor calitativ, evident că și aceste legi generale ale naturii, societății și gîndirii omenești se manifestă și acționează într-o formă specifică pentru fiecare fenomen și caz particular. Sarcina fiecărui domeniu științific — implicit și a psihologiei — rezidă, după cum menționează I. V. Stalin în încercarea de a descoperi și stabili forma specifică în care aceste legi generale se manifestă în fiecare caz concret, în fiecare fenomen particular. În consecință, cercetînd problema unității dintre temperament și caracter ca pe o unitate dintre forma și conținutul conduitei umane, considerăm necesară încercarea de a stabili ceea ce este specific manifestării legilor generale dintre formă și conținut în studiul fenomenului indicat. Așa dar, temperamentul constituie forma dinamică generală și relativ constantă de manifestare a caracterului, nu însuși caracterul, după cum se presupune uneori. Forma de manifestare nu poate determina conținutul conduitei umane (care este influențat în rapiditatea, persistența și schimbarea ori transformarea sa de tipul activității nervoase superioare și determinat de influențele instructiv-educative ale mediului social), dar poate numai să-l exprime într-o mulțime de aspecte dinamice mai mult sau mai puțin adecvate, oferindu-i un colorit specific. Menționăm că A. Chircev, în studiul său, nu numai că nu diferențiază, după cum am mai arătat, legătura dintre temperament și caracter cu tipul de activitate nervoasă, dar nici relația existentă dintre temperament și caracter.

Caracteristicile stabilite de A. Chircev conțin, incontestabil, multe elemente juste, raționale, însă ele trebuie coordonate după un sistem de înțelegere științifică și concretizate pe bază de material experimental și nu după criteriile rațiunii pure.

Caracterul, constituind aspectul de conținut ale persoanei umane, se manifestă într-o anumită formă dinamică — modificînd-o după necesi-

[1] *I. P. Pavlov*, „Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor". Ed. Acad. R.P.R., pag. 552.

tate — dar nu se reduce la aceasta, adică nu se identifică cu forma în care se manifestă. Prin urmare, caracterul și temperamentul nu constituie unul și același fenomen și nici două însușiri independente, izolate ale persoanei umane, care să se dezvolte paralel și fără nici o contingență între ele. Aceste însușiri psihice se găsesc într-o unitate indisolubilă, formată sub influența mediului extern, în condițiile unei interacțiuni complexe dintre individ și mediul social ambiant și condiționată de proprietățile fundamentale ale activității nervoase superioare, sub aspectul biologic.

De aceea, identificarea ori opoziția dintre temperament și caracter, afirmațiile că temperamentul constituie baza ereditară a caracterului — ori un simplu element care intră în componența acestuia, constituind nucleul său — sînt deopotrivă false și duc la o înțelegere confuză a problemelor de psihologie a persoanei. Temperamentul și caracterul pot fi studiate numai în această unitate indisolubilă în care se găsesc. În acest proces unic, ritmul de dezvoltare al acestor două laturi (temperamentul și caracterul) este deosebit, inegal. Schimbarea trăsăturilor de caracter se produce mai ușor și mai repede. Schimbările de temperament dimpotrivă se produc mai lent, mai anevoios.

Această situație se explică prin faptul că temperamentul — ca și caracterul — fiind influențat și condiționat de factori sociali, este influențat și condiționat, în chip mai direct decît caracterul, de tipul activității nervoase superioare — care se schimbă incomparabil mai greu decît sistemul legăturilor temporare — ce se formează și se destramă, relativ mai repede și mai ușor, pe baza aceluiași tip, relativ constant, de activitate nervoasă. Deci, schimbările trăsăturilor de caracter ca și ale sistemelor de legături temporare se produc mai ușor și mai repede decît schimbările de temperament și ale tipului de activitate nervoasă superioară. Datorită acestor situații, în procesul ontogenetic al dezvoltării și formării persoanei umane pot fi remarcate cazuri cînd temperamentul rămîne în urma caracterului, adică forma dinamică a conduitei rămîne în urmă față de conținutul acesteia, devenind inadecvată. Astfel interdependența dintre temperament și caracter poate îmbrăca cele mai variate forme. Atunci cînd forma dinamică de exprimare a conținutului conduitei umane nu este suficient de adecvată, temperamentul este transformat și adaptat sub acțiunile caracterului, proces care, de asemenea, se desfășoară în chip diferit. Uneori schimbarea vechii forme temperamentale printr-o nouă formă dinamică, corespunzătoare noului conținut al vieții și al conduitei umane, se produce într-o formă echilibrată și fără dificultăți prea mari anume atunci cînd individul respectiv se dezvoltă în condiții favorabile de viață și educație, dispunînd, de asemenea, de acele proprietăți pozitive ale sistemului nervos ca intensitatea, mobilitatea, echilibrul. Alteori acest proces se desfășoară greoi, cu unele conflicte vremelnice, drept consecință a unor condiții nefavorabile de viață (care întîrzie formarea unor noi calități umane) și a unor proprietăți tipologice nervoase negative: nerezistența, inerția și neechilibrul (care se supun mai greu influențelor educative, procesului de schimbare și transformare a lor). Deci, dacă nu se poate vorbi de o dependență a semnificației calitative a trăsăturilor de caracter de tipul activității nervoase superioare, despre această dependență se poate vorbi cînd ne referim la semnificația calitativă a trăsăturilor temperamentale, condiționate — parțial — și indisolubil legate cu acele proprietăți fundamentale ale activității nervoase superioare. Prin

urmare, este explicabil faptul că schimbarea temperamentului prin intervenția activă a caracterului se produce, în anumite cazuri, cu întîrzieri și conflicte temporare. Mulți copii s-au putut elibera de trăsăturile melancolice, flegmatice, ori colerice de temperament — ne referim la trăsăturile negative ale acestora — prin eforturi extrem de mari și susținute, pe calea autoeducației, sau sub influența sistematică a acțiunilor educative exercitate de părinți, educatori, colectiv etc. Cu toate aceste greutăți temporare, temperamentul poate fi modelat, transformat. Educația poate modela temperamentul uman, dacă are putere de convingere, dacă acționează asupra conștiinței, dacă este legată și însoțită de un control și ajutor permanent. Educația devine un factor hotărîtor în transformarea temperamentului, atunci cînd creează și organizează condițiile de schimbare a persoanei umane prin intermediul muncii, în procesul activității practice. În concordanță cu sarcinile și scopul activității, sînt necesare anumite calități intelectuale, emoționale și de voință, după cum și diferite gradații ale intensității, mobilității și echilibrului de manifestare a lor. Numai prin intermediul activității practice se formează și se manifestă calitățile esențiale ale persoanei umane, formele adecvate de exprimare a proceselor și trăsăturilor psihice fundamentale.

Conduita omului se poate schimba nu numai pe calea acțiunilor și influențelor educative externe, dar și datorită autoeducației. Omul, reușind să-și cunoască, în procesul activității, trăsăturile pozitive și negative ale conduitei începe să-și dirijeze în chip conștient procesul formării și dezvoltării sale. În acest mod „Omul face din activitatea sa vitală obiectul voinței și al conștiinței sale“ [1], după cum se exprimă K. Marx și Fr. Engels. Calitățile formale ale caracterului exercită o deosebită influență asupra însușirilor dinamice ale temperamentului, transformîndu-l în concordanță cu noile trebuințe și interese ale persoanei respective.

Prin urmare, influența pe care caracterul o exercită asupra temperamentului este cu mult mai intensă și mai profundă decît influența temperamentului asupra caracterului — influență care, deși există, nu poate avea un rol hotărîtor, întrucît forma poate influența asupra conținutului, însă rolul decisiv revine conținutului, deci, în cazul de față, caracterului —. Temperamentul poate să ofere un anumit colorit, o formă specifică trăsăturilor de caracter, dar în nici un caz nu poate schimba conținutul lor (pozitiv ori negativ). Spre exemplu, „încăpățînarea“ colericului se deosebește de încăpățînarea melancolicului, flegmaticului ori sangvinicului. Prin aceasta nu se schimbă însă conținutul acestei trăsături — încăpățînarea — ea continuînd să rămînă aceeași însușire negativă a conduitei — dar formele ei de manifestare, de exteriorizare, obiectivizare se pot deosebi, tocmai datorită tipului temperamental.

Același lucru se poate spune relativ la toate celelalte trăsături intelectuale, emoționale și volitionale ale caracterului uman. Prin urmare, între temperament și caracter există o strînsă interdependență și condiționare reciprocă. Din aceasta se desprind unele concluzii:

1. Caracterizînd forma dinamică a conduitei persoanei umane nu e permis să se rupă forma conduitei de conținutul care îl exprimă, adică temperamentul de caracter. A studia dinamica conduitei în afara aspec-

[1] *K. Marx — Fr. Engels*, „Despre artă și literatură“, Editura pentru literatură politică, 1953, pag. 45.

tului de conținut al persoanei, înseamnă a studia o abstracțiune goală, o schemă moartă, o imposibilitate, întrucît nu poate exista nici formă, atîta vreme cît ea nu corespunde unui conținut pe care îl exprimă. De exemplu, nu putem aprecia forma dinamică de manifestare a „orgoliului", dacă orgoliul ca trăsătură de caracter nu există.

2. Nu este îngăduit de asemenea să se identifice forma dinamică a conduitei cu aspectul de conținut al conduitei, adică temperamentul cu caracterul. De exemplu, intensitatea, adîncimea, coloritul emoțional, persistența, expresivitatea cu care se manifestă „curiozitatea" omului, nu sînt identice cu această calitate psihică, ci reprezintă doar formele dinamice ale manifestării acesteia.

Nu există însă mobilitate, intensitate, echilibru în genere, ci aceste particularități dinamice există numai raportate la un conținut concret al vieții psihice, care se manifestă prin intermediul lor. Temperamentul fiind — în raport cu caracterul — forma dinamică de manifestare a acestuia, are dreptul să constituie o problemă independentă, adică poate fi conținutul care caracterizează esența unui anumit fenomen specific, deosebit, sub aspectul calitativ, de caracter și de problema caracterului. Este cunoscut faptul că ceea ce în anumite condiții poate figura doar ca formă, în alte împrejurări poate fi apreciat drept conținut.

După cum am arătat, ruperea temperamentului de caracter sau identificarea unuia cu celălalt duc din punct de vedere filozofic, la o denaturare a legilor fundamentale materialist-dialectice, iar din punct de vedere psihologic, la o deformare a interpretării legilor de formare și dezvoltare a persoanei umane.

Înțelegînd și interpretînd problema relației dintre temperament și caracter ca strîns legate între ele — și constituind astfel o unitate indisolubilă — e necesar să stabilim:

a) În ce măsură prin studierea temperamentului și caracterului trebuie să avem în vedere individualitatea umană și proprietățile fundamentale ale activității sale nervoase?

b) În ce măsură prin studierea temperamentului trebuie să avem în vedere caracterul, iar prin studierea caracterului, să avem în vedere temperamentul.

Temperamentul se află într-o strînsă legătură nu numai cu caracterul, dar cu toate celelalte însușiri ale persoanei umane, și în chip concret și cu capacitățile omului. Vom analiza — într-o formă extrem de concisă — și acest nou aspect al problemei temperamentului.

V. *Legătura dintre temperament și diferitele capacități ale persoanei umane.* Problema capacităților umane a fost insuficient cercetată. Desigur ea constituie obiectul unor investigații speciale. De aceea, noi ne vom referi doar la un singur aspect îngust al ei și anume: legătura capacităților umane cu temperamentul și cu tipul activității nervoase superioare.

Numim capacități acel complex de particularități individual-psihologice, obiectivizate prin efectuarea rapidă și superior calitativă a diferitelor forme de activitate umană. În strînsă dependență cu specificul diferitelor forme ale activității, poate fi generalizat numărul mare al capacităților umane, care se pot manifesta în toate sferele vieții psihice. În explicarea naturii și a procesului complex al formării diferitelor capacități — oratorice, literare, muzicale, științifice, coregrafice etc. — trebuie să ne referim la rolul factorilor sociali, cît și al celor biologici. Dezvoltarea

capacităților depinde fără îndoială, și de gradul înzestrării native a fiecărui individ concret. Întrucît noțiunea „înzestrare" se folosește uneori într-o accepție greșită, e necesar să precizăm conținutul ei, după cum și sensul în care urmează să fie utilizată.

Prin noțiunea „înzestrare" noi înțelegem totalitatea acelor dispoziții anatomo-fiziologice înnăscute, plastice, multilaterale, care constituie premizele potențiale ale dezvoltării unor capacități reale, sau ale altora prin asigurarea condițiilor obiective concrete, corespunzătoare. Complexul larg, multilateral al acestor premize potențiale constituie baza fiziologică a dezvoltării celor mai diferite capacități.

În calitatea acestor particularități anatomo-fiziologice, care constituie sfera înzestrării native, considerăm că pot fi enumerate cu caracter ipotetic, următoarele:

1. Particularitățile structurale ale creierului (arhitectonica sa).
2. Particularitățile structurale ale aparatelor de recepție și cele somatice.
3. Particularitățile organelor de mișcare și vorbire.
4. Starea și calitățile funcționale ale sistemului nervos (gradul de plasticitate, aspectul analitico-sintetic).
5. Proprietățile tipologice — generale și specific umane — ale sistemului nervos.

Particularitățile indicate constituie „zestrea ereditară" a fiecărui om, ele fiind date odată cu nașterea sa și supuse unor permanente schimbări. Deși există și se poate vorbi de o înzestrare ereditară general umană, totuși acest grad al înzestrării poate fi diferit, la diferiți oameni normali, nu sub aspectul cantitativ, ci calitativ. Aceste deosebiri calitative, care se manifestă la diferiți oameni, ori la unul și același individ — sub anumite aspecte ale înzestrării native — pot fi cuprinse într-un plan mai larg sau mai îngust. Întrucît gradația calitativă a înzestrării ereditare este diferită, atunci această înzestrare constituie baza fiziologică a deosebirilor individuale dintre oameni, sub aspectul capacității lor. Bineînțeles că sursa acestor deosebiri dintre oameni, sub aspectul capacităților, trebuie căutată, în primul rînd, în condițiile obiective ale vieții și activității lor, și numai după aceea, în domeniul înzestrării lor native.

Particularitățile tipologice ale sistemului nervos se schimbă și se dezvoltă pe fondul general al „zestrei ereditare".

De aceea, nu este just ca prin studierea bazelor fiziologice și a capacităților să se izoleze tipul de activitate nervoasă superioară din complexul general al elementelor înzestrării native și să se transforme într-o bază autonomă și în măsură să epuizeze latura fiziologică a dezvoltării diferitelor capacități, deși tipul de activitate nervoasă superioară deține un loc important în acest sens. Proprietățile fundamentale ale activității nervoase superioare condiționează procesul de formare a capacităților, întrucît influențează rapiditatea, profunzimea, durabilitatea însușirii și caracterul schimbării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor care intră, în mod necesar, în componența complexă a capacităților umane, constituind însuși nucleul acestora. Se presupune că tipurile generale extreme (excitabil, slab) dispun de acele dispoziții anatomo-fiziologice care facilitează formarea, în procesul activității, a tipurilor de gîndire la care domină elementele primului ori ale celui

de-al doilea sistem de semnalizare, adică gîndirea emoțional-concretă ori logico-abstractă. Tipurile intermediare (mobil, inert) facilitează dezvoltarea unei gîndiri la care să fie dezvoltate, într-o formă echilibrată, elementele emoțional-concrete și cele logico-abstracte. În acest sens, considerăm că ipoteza formulată de A. Chircev, relativ la legătura dintre tipurile intermediare generale și cele intermediare specific umane, are o bază rațională serioasă și o doză de adevăr considerabilă, care trebuie confirmată pe baza unei analize faptice[1]. Legînd această problemă a tipurilor generale și specific umane cu procesul dezvoltării capacităților, ar fi greșit însă să presupunem că, inevitabil, oamenii cu tip de sistem nervos neechilibrat ori slab vor dobîndi acele capacități legate de sfera emotivă ori intelectuală a vieții lor, adică vor fi artiști, scriitori, pictori, compozitori ori oameni de știință, matematicieni, filozofi etc. —, iar oamenii cu tip intermediar mobil ori inert nu pot dobîndi aceste capacități extreme, fiind inevitabil condamnați să-și însușească numai acele capacități care presupun îmbinarea echilibrată a elementelor artistice cu cele științifice. Aceste presupuneri nu pot fi valabile, în primul rînd, pentru că tipul de activitate nervoasă superioară (general și specific uman) nu este determinant în formarea capacităților, ci constituie doar unul din elementele care intră în baza fiziologică a acestora. De asemenea, nu pot fi valabile pentru că aceste capacități nu sînt condiționate, în dezvoltarea lor, numai de factori biologici, rolul hotărîtor revenind, în acest proces, factorilor sociali, acțiunilor și influențelor instructiv-educative, activității concrete pe baza căreia se pot forma și dezvolta în chip efectiv, capacitățile reale ale omului.

Subliniind faptul că deosebirile individuale, manifestările în procesul formării capacităților, depind într-o măsură relativă și de proprietățile tipologice ale sistemului nervos, de fondul înzestrării fiziologice în general, ar fi eronat să se considere că de acești factori biologici depinde conținutul, genul concret gradul de dezvoltare și complexul capacităților individuale. Între fondul înzestrării fiziologice și capacitățile individuale concrete nu există totdeauna o corespondență perfectă.

Aceasta, pentru că dezvoltarea faptică a capacităților depinde de un întreg complex de condiții obiective, care nu mai sînt date odată cu zestrea nativă a omului.

Condițiile cele mai importante, de care depinde cursul dezvoltării oricăror capacități umane, ar putea fi considerate:

1. Orînduirea socială în care trăiește și se dezvoltă individul respectiv, apartenența sa socială, diviziunea muncii, necesitățile epocii istorico-sociale respective și — derivînd din acestea —.

2. Atitudinea omului față de realitate (concepția sa despre lume și viață, caracterul, interesele, înclinațiile și trebuințele sale).

3. Activitatea practică pe care o exercită, condițiile în care se desfășoară procesul instructiv-educativ, după cum și autoeducația persoanei umane concrete. Toate aceste condiții obiective de transformare a posibilităților native în realități concrete imprimă un caracter determinant întregului profil al capacităților umane și cursului lor de dezvoltare.

[1] Această problemă constituie unul din obiectivele cercetărilor noastre experimentale în școală.

Prin urmare, diferențele individuale dintre oameni, sub aspectul capacităților lor, sînt condiționate, pe de o parte de gradul înzestrării naturale, iar pe de alta, de condițiile istorico-sociale și de întregul drum al vieții persoanei umane, cărora le revine, în ultimă instanță, rolul hotărîtor. Deci, sarcina cercetărilor ulterioare în acest domeniu constă în încercarea stabilirii unor legi științifice de dezvoltare a capacităților și anume:

1. Să indice care sînt premizele naturale, potențiale, fiziologice care stau la baza dezvoltării diferitelor capacități umane concrete.

2. Să diferențieze locul și rolul exercitat de fiecare element inclus în componența fondului nativ, asupra dezvoltării ulterioare a capacităților.

3. Să stabilească condițiile obiective de transformare a înzestrării potențiale în capacități concrete, reale. Menționăm că sînt lipsite de orice temei încercările de a explica capacitățile intelectuale — și orice fel de capacități — plecînd numai de la analiza particularităților tipologice ale activității nervoase superioare. În realitate, nu poate fi descoperită existența unor legi strict obiective, care ar putea confirma dezvoltarea superioară a capacităților în funcție de apartenența omului la tipul puternic, echilibrat, mobil, ori dezvoltarea lor insuficientă la reprezentanții tipului neechilibrat, slab ori inert. Practica, înseși observațiile empirice de fiecare zi, dovedesc faptul că oamenii pot fi foarte capabili și — în cazuri mai rare — chiar incapabili, indiferent de apartenența lor tipologico-nervoasă, întrucît tipul activității nervoase superioare nu constituie factorul hotărîtor în dezvoltarea capacităților, acest rol deținîndu-l — după cum am menționat — condițiile istorico-sociale concrete de dezvoltare a individului respectiv, precum și modul de organizare a procesului instructiv-educativ. Din acest punct de vedere, credem că A. Chircev păcătuiește într-o oarecare măsură, considerînd că unii elevi cu tip de activitate nervoasă superioară puternic, inert, echilibrat învață bine, alții cu tip puternic, mobil, neechilibrat ori slab, învață mai greu etc. Aceste afirmații ar putea duce, în practica instructiv-educativă, la unele concluzii care nu concordă cu realitatea. Dacă, în oarecare măsură, tipul de activitate nervoasă superioară se resfrînge asupra procesului de învățare la elevi, condiționînd — după cum remarcă de altfel și A. Chircev — rapiditatea, persistența (durabilitatea), extensiunea, profunzimea însușirii materialului de studiat, să nu ignorăm însă faptul că există unele forme compensatorii, adică unii elevi percep și reține mai greu, însă cunoștințele, odată memorate, sînt mai durabile și mai precise decît la ceilalți care memorează mai repede, percep și înțeleg totul, însă uită acest material de asemenea repede. Se presupune, în lumina datelor experimentale pavloviste, că în procesul de învățare, în activitatea intelectuală a elevilor, mobilitatea exercită un rol important. Atunci de ce elevul cu tip de sistem nervos excitabil are nevoie de un număr mare de recapitulări pentru a memora? Credem că aceste afirmații trebuiesc revăzute și precizate în schema de caracterizare pe care o oferă A. Chircev. Cel puțin materialul faptic pe care noi l-am dobîndit prin studierea activității de învățare a elevilor, nu ne oferă sub acest aspect posibilități de a stabili în chip categoric asemenea concluzii, probabil pentru că, în procesul de învățare, tipul de sistem nervos general ori specific uman, exercită o

influență, indirectă, formîndu-se, la rîndul său, prin intermediul acestei activități. Acum să vedem legătura dintre capacități și temperament, care ne va ajuta să lămurim mai profund acest aspect al problemei. Pot exista oameni cu diferite temperamente, însă cu același nivel de dezvoltare a capacităților? Incontestabil, există. Despre aceasta ne putem convinge cu ușurință cercetînd datele biografice ale marilor personalități din diferitele domenii de activitate: știință, politică, muzică, literatură, pictură, sculptură, arhitectură, tehnică etc. Observațiile noastre zilnice confirmă același lucru. Referindu-ne, spre exemplu, la activitatea elevilor în învățarea lecțiilor, ar fi nejust să considerăm că elevul rezolvă corect problemele dificile de matematici (ori din oricare alt domeniu al activității lor școlare) pentru că este sangvinic sub aspectul temperamental, și că rezolvă incorect pentru că este coleric, flegmatic ori melancolic. Elevii cu cele mai diferite temperamente pot, în aceeași măsură, să rezolve just aceste probleme, dovedind consecvență, o profundă înțelegere și o interpretare independentă a lor, după cum și invers. Nu de apartenența elevului la un anumit tip temperamental depinde rezolvarea calitativă a diferitelor probleme dintr-un singur domeniu al gîndirii și activității sale școlare ori din domenii mai multe și diferite. De aceea ar fi nedrept să căutăm cauza dezvoltării superioare ori nesatisfăcătoare a capacităților necesare în activitatea școlară a elevilor, referindu-ne la apartenența lor tipologică, temperamentală. Prin urmare, cauzele capacității, ori incapacității elevilor de a îndeplini obligațiile activității lor școlare trebuie căutate, nu în temperamentul acestora, ci într-un întreg complex de condiții de care depinde în realitate procesul dezvoltării și formării capacităților respective ca:

1. Măiestria profesorilor și educatorilor (arta de a instrui și educa).
2. Modul de organizare (gradul de desăvîrșire) a procesului instructiv-educativ din instituțiile respective (școli, grădinițe de copii etc.).
3. Nivelul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor însușite de elevi, necesare în rezolvarea diferitelor probleme ale activității școlare.
4. Trebuințele, înclinațiile și interesele pe care le manifestă elevii pentru activitatea școlară.
5. Nivelul general al dezvoltării elevilor în raport cu particularitățile lor individuale și de vîrstă.
6. Condițiile materiale și culturale de dezvoltare a elevilor în familie, măsurile instructiv-educative întreprinse de către părinți asupra lor, etc. De temperamentul elevilor, adică de mobilitatea, intensitatea și echilibrul manifestării proceselor psihice nu depinde conținutul, orientarea și nivelul de dezvoltare al capacităților, ci numai unele particularități dinamice generale de manifestare ale acestora. Temperamentul individului respectiv imprimă un profil specific, un anumit colorit capacităților, însă numai pe planul concretizării, exprimării acestora. Conduita elevilor, prin rezolvarea diferitelor probleme, (la același nivel calitativ) poate fi foarte diferită, tocmai datorită temperamentului lor. Așa dar, unii elevi lucrează repede, intens, cu răbdare și capacitate mare de concentrare a atenției, cu încredere și calm, în timp ce alții nu se pot concentra decît cu greu asupra activității lor, manifestînd o stare de excitabilitate emotivă și nervoasă sporită, care se manifestă adeseori prin lacrimi, gesturi, mișcări inutile, comentarii, diferite ex-

clamații. Aceste trăsături temperamentale ale conduitei copiilor facilitează ori frinează, într-o oarecare măsură, procesul rezolvării sarcinilor școlare, dar în nici un caz ele nu pot schimba ori înlocui cunoștințele, deprinderile, priceperile pe care elevii le-au dobîndit, gradul de înțelegere și aprofundare a problemelor respective.

Am putea spune chiar dimpotrivă, că de nivelul dezvoltării capacităților respective depinde într-o mare măsură procesul de transformare și schimbare a particularităților dinamice ale conduitei elevilor. Asta nu înseamnă însă că noi infirmăm faptul că și temperamentul poate atribui un colorit specific manifestării diferitelor capacități umane. Spre exemplu, capacitățile oratorice pot fi dezvoltate la un nivel înalt ori inferior, independent de tipurile temperamentale ale oamenilor. Totuși, discursul unui orator cu temperament coleric se deosebește de acela al unui flegmatic ori melancolic printr-o mulțime de particularități dinamice de exteriorizare: ritmul expunerii materialului, accentul, pauzele, expresivitatea vioiciunea, coloritul emoțional, mimica și pantomimica, capacitatea de trăire și simțire a ideilor rostite, felul în care se subliniază anumite momente etc.

Însuși procesul activității creatoare a oamenilor se desfășoară, probabil, într-o formă diferită, condiționată, într-o oarecare măsură, de temperamentul omului respectiv. Făcînd aceste afirmații, noi rămînem pe același teren al problemei temperamentului, referindu-ne la acele particularități de obiectivizare dinamică a proceselor de creație individual-psihologică (intensitatea, mobilitatea, echilibrul).

De asemenea, se presupune că, analizînd rezultatele activității creatoare a oamenilor, e posibil să diferențiem printr-o cercetare subtilă și competentă a diferitelor lucrări literare și producțiuni artistice-muzicale, de pictură, sculptură etc. — unele deosebiri individuale condiționate tocmai de acele note temperamentale ale creatorilor lor, ca stilul, maniera de a exprima într-o formă specifică conținutul respectiv, efectul liniilor și îmbinării nuanțelor de culori, genul preferat etc. Această presupunere este interesantă, însă ea trebuie să fie verificată pe o bază documentară solidă. Rezultatele creației — mai ales în domeniul artistic — exprimă într-o oarecare măsură individualitatea creatorilor lor, însă aici se cere mult discernămînt, întrucît temperamentul uman constituie numai unul din aspectele complexe, care oferă un profil specific acestei individualități — alături și indisolubil legat de încă multe altele —.

În concluzie, putem spune că încercarea de a căuta cauza explicativă a nivelului de dezvoltare a capacităților umane în temperamente, nu este admisibilă.

Menționăm, în încheiere, faptul că încercarea noastră de a răspunde la cele mai accesibile din problemele pe care le-am ridicat e departe de a le fi clarificat și adîncit suficient. De aceea, unele poziții și afirmații trebuie apreciate deocamdată doar ca formulări ipotetice, care necesită o confirmare ulterioară, întemeiată pe faptele unor cercetări experimentale concrete.

Intenția noastră a fost doar de a rupe tăcerea care planează încă în jurul acestor probleme, antrenînd pe cititori într-o discuție principială și fructuoasă pe marginea lor. Nădăjduim că aceste discuții ne vor orienta spre mai multă lumină și adevăr în înțelegerea consecvent științifică a acestor probleme.

CUPRINS

Teoria și istoria pedagogiei — Pag.

O. Şafran : Despre unele probleme în legătură cu verificarea și notarea cunoștințelor elevilor 3

E. Fischbein : Unele probleme în legătură cu cauzele greșelilor ortografice la elevii din școlile elementare 13

M. Bejat : Tradițiile materialiste ale psihologiei romînești 32

Din experiența școlii noastre

P. Mitulescu : Cum mă pregătesc pentru deschiderea noului an școlar 59

L. Micu : Rolul dirigintelui în educarea la elevi a dragostei pentru muncă 72

Din experiența școlii sovietice

I. A. Kairov : Învățămîntul general și politehnic 80

Critică și bibliografie

— Îndrumări metodice pentru predarea muzicii în școala elementară, clasele I—IV 88

— Îndrumări metodice pentru folosirea manualului de limba romînă (carte de citire) clasa II-a 92

Discuții

E. Maftei : Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor temperamentale, obiectivate în procesul instructiv și educativ al școlii . . . 94

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ — Стр.

О. Шафран: О некоторых вопросах в связи с проверкой и оценкой знаний учащихся 3

Е. Фишбайн: Некоторые вопросы о причинах орфографических ошибок у учащихся начальных школ 13

М. Бежат: Материалистические традиции румынской психологии 32

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

П. Митулеску: Как я готовлюсь к началу нового учебного года 59

Л. Мику: Роль классного руководителя в воспитании любви к труду у учащихся 72

ИЗ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

И. А. Кайров: Всеобщее — политехническое обучение 80

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Методические указания по преподаванию музыки в I—IV классах начальной школы 88

Методические указания по применению учебника румынского языка (книга для чтения) II класса 92

ДИСКУССИИ

Е. Мафтей: Психологическая характеристика учеников на основе определения темпераментальных типов объективированые в учебно-воспитательном процессе школы 94

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA : Str. Spiru Haret nr. 8,
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej — Bucureşti
Telefon : 5.15.16 şi 3.60.83

★

ABONAMENTE ANUALE : lei 20

Abonamente pe anul 1955 la „Revista de Pedagogie" se primesc la toate oficiile poştale de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile raionale de difuzare a presei.

Faceţi abonamente pe un an.

ABONAȚI VA
la ziarele și revi e
pe anul 19

Lei 5